

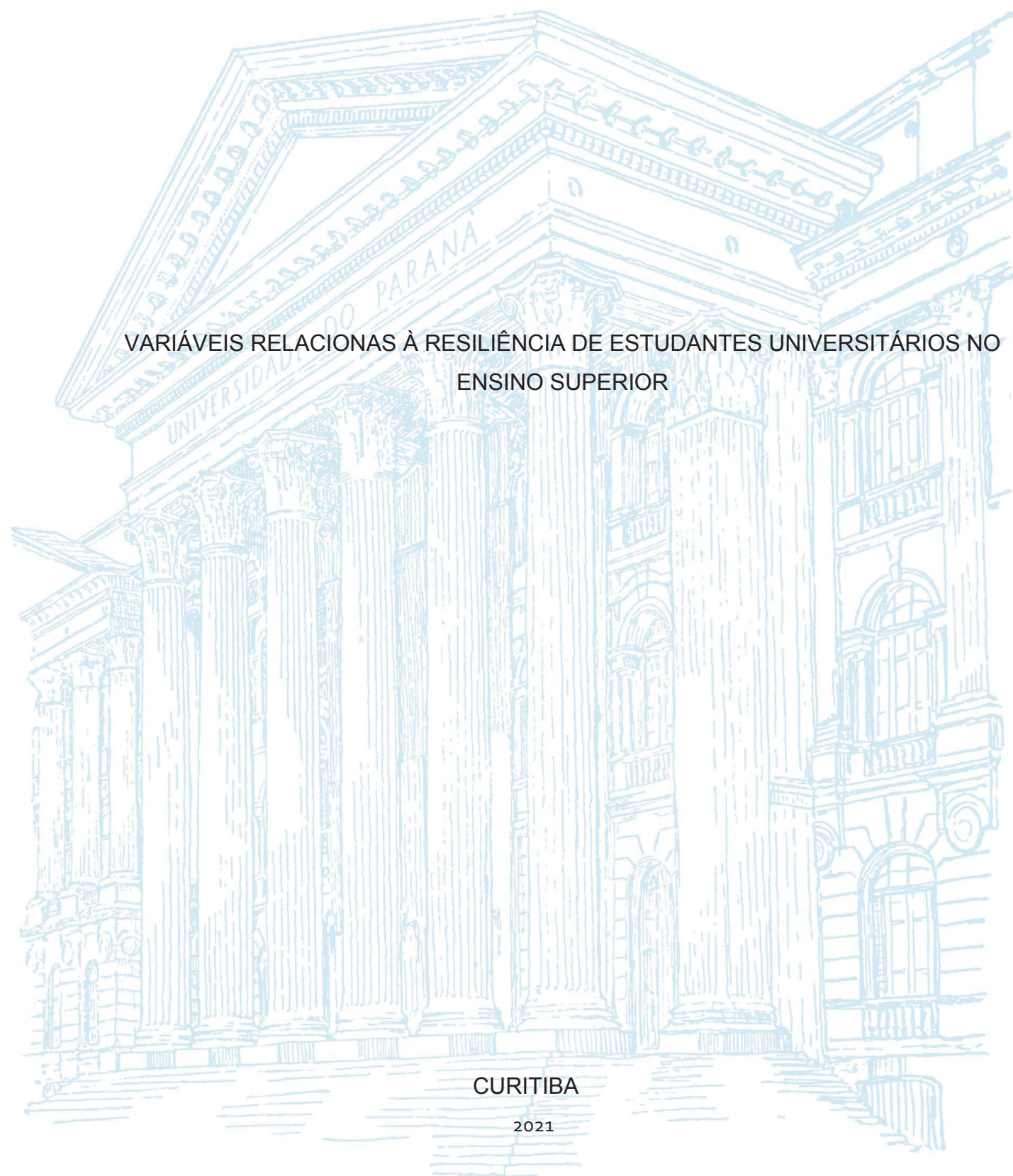
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSANA ANGST PASQUALOTTO

VARIÁVEIS RELACIONAS À RESILIÊNCIA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NO
ENSINO SUPERIOR

CURITIBA

2021



ROSANA ANGST PASQUALOTTO

VARIÁVEIS RELACIONADAS À RESILIÊNCIA DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lidia Natalia Dobrianskyj Weber.

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Pasqualotto, Rosana Angst.

Variáveis relacionadas à resiliência de estudantes universitários no ensino superior / Rosana Angst Pasqualotto. – Curitiba, 2021. 220 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Lidia Natalia Dobrianskyj Weber

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Estudantes universitários. 3. Ensino superior. 3. Burnout, Síndrome de. 4. Resiliência (Traço de personalidade). I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ROSANA ANGST PASQUALOTTO** intitulada: **Variáveis relacionadas à Resiliência acadêmica de estudantes universitários no Ensino Superior**, sob orientação da Profa. Dra. LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Abril de 2021.

Assinatura Eletrônica

06/05/2021 18:24:09.0

LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

05/05/2021 20:43:11.0

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

06/05/2021 23:13:43.0

THAÍS CRISTINA GUTSTEIN NAZAR

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE PARANAENSE)

Assinatura Eletrônica

05/05/2021 21:54:02.0

VIVIANE APARECIDA BAGIO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

25/05/2021 15:38:36.0

CLOVES ANTONIO DE AMISSIS AMORIM

Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 90851

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 90851

AGRADECIMENTOS

Esta é uma seção de extrema importância em uma tese que aborda a Psicologia Positiva. Eu tenho muito a agradecer por todas as pessoas que me ajudaram a chegar até aqui. Os últimos quatro anos foram os mais intensos da minha vida, tanto academicamente quanto pessoalmente. Com certeza eu não chegaria aonde cheguei se não tivesse o apoio de pessoas tão maravilhosas.

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por me possibilitar todo o aprendizado que tive.

À minha orientadora, professora Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, que foi sempre paciente e acolhedora durante a elaboração do trabalho. Sempre estava disposta a me mostrar o melhor caminho e buscar a excelência.

Às professoras Suzane Schmidlin Löhr, Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan, Thaís Cristina Gutstein Nazar, Gisele Regina Stasiak, Viviane Aparecida Bagio e ao professor Cloves Antônio de Amissis Amorim, que disponibilizaram do seu tempo para compor a minha banca. Agradeço muito o empenho de tornar o meu trabalho melhor.

Ao meu marido Luca, por ser meu companheiro em todos os momentos. Era ele que me mostrava que eu podia sempre mais, era capaz e não deveria desistir dos meus objetivos. Te amo!

À minha filha Júlia, que veio prematura para me ensinar que nem tudo está no nosso controle, e nem por isso a vida deixa de ser maravilhosa.

Aos meus pais Danilo e Maidi e ao meu irmão Leonardo, que sempre torceram pelo meu sucesso.

À minha amiga Tatiany, por me incentivar a participar do processo seletivo do doutorado e sempre me motivar a seguir em frente mesmo diante das dificuldades que encontrei durante esses anos.

Às minhas colegas de doutorado, em especial a Antonielli e a Luana, pois traçamos o caminho das nossas pesquisas de mãos dadas. Choramos e rimos juntas, e essa conquista é nossa!

Às tradutoras da Escala de Resiliência Acadêmica, que dispenderam seu tempo para me auxiliar a realizar o meu sonho de fazer a tradução e validação de um instrumento de qualidade científica.

Aos professores e funcionários do PPGE que sempre se dispuseram a me ajudar com muito carinho.

Aos coordenadores e secretários dos cursos que permitiram a realização da presente pesquisa, pois se mostraram muito prestativos a compreender como os estudantes lidam com as dificuldades acadêmicas.

Aos estudantes que participaram da pesquisa, pois disponibilizaram um pouco do seu tempo para me ajudar a compreender o que estão passando e como se sentem ao estar no Ensino Superior.

“Pedras no caminho? Guardo todas. Um dia vou construir um castelo”.

Fernando Pessoa

RESUMO

A vida universitária possui seus desafios, e muito se fala sobre a dificuldade de os alunos terminarem o curso que escolheram. Geralmente são enfatizados os aspectos negativos e patológicos, porém pouco se fala sobre o bem-estar e aspectos positivos e adaptativos que esses estudantes possuem para lidar com as dificuldades inerentes a um curso universitário. O objetivo do presente trabalho foi avaliar os níveis de resiliência acadêmica, satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos, otimismo e *burnout* de acadêmicos de graduação matriculados em cursos com maior e menor índice de evasão de três Instituições de Ensino Superior paranaenses. Participaram 458 acadêmicos matriculados em cursos de graduação de três Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná e que já cursaram no mínimo metade do curso, exceto o curso de Psicologia, no qual participaram todos os estudantes pelo reduzido número de participantes disponíveis. Os instrumentos utilizados foram o *Life Orientation Test* (LOT-R), Escala de Resiliência Acadêmica (ERA), Escala de Satisfação com a Vida, Escala de Afetos Positivos e Negativos (PANAS), *Maslach Burnout Inventory – Student Survey* (MBI-SS) e um questionário sociodemográfico. Foram realizadas 12 entrevistas semiestruturadas em acadêmicos para analisar de forma qualitativa aspectos relacionados aos desafios e superações da vida universitária. Foi realizada a tradução e a validação da *Academic Resilience Scale* (ARS-30). Os dados foram analisados pelo SPSS versão 21.0 e por análise qualitativa. A amostra era em sua maioria do gênero feminino, jovem, solteira, ingressante no Ensino Superior pelo vestibular tradicional e não recebia nenhum tipo de financiamento ou bolsa. Não trabalhava, possuía renda familiar de um a três salários mínimos, e em geral morava com familiares e afirmava ter uma crença religiosa. A maior parte dos estudantes já apresentou, em algum momento, alguma dificuldade acadêmica, sendo tanto para conciliar as atividades diárias, quanto questões acadêmicas e financeiras. Diante das dificuldades geralmente buscam auxílio de amigos e familiares, mas chamou atenção que muitos estudantes afirmaram não recorrer a ninguém. A resiliência acadêmica estava correlacionada positivamente com o otimismo, satisfação com a vida, afetos positivos, e negativamente com afetos negativos e síndrome de *burnout*. Foi encontrada validade de conteúdo, de critério e de constructo, assim como fidedignidade da Escala de Resiliência Acadêmica. Estudantes de Direito, Medicina e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, os cursos de menor evasão, apresentam maiores médias de exaustão emocional e possuem maior reflexão e busca de ajuda diante de dificuldades acadêmicas, uma subescala da resiliência acadêmica. Ou seja, mesmo cansados emocionalmente devido aos seus estudos, conseguiam lidar melhor diante das adversidades e buscaram ajuda de outras formas quando apresentavam dificuldades. Os cursos de maior evasão, Psicologia, Física e Matemática, são cursos que possuem menor *status* social do que os de menor evasão, tendo menor dificuldade de ingresso no Ensino Superior. Apesar disso, não há diferença entre os alunos desses cursos em resiliência, o que pode indicar que mesmo com as adversidades de cada curso, eles perseveraram. Esse trabalho não teve como objetivo esgotar a temática, mas instigar pesquisadores a compreender mais a fundo o que faz com que, mesmo sendo difícil e custoso tanto emocionalmente quanto financeiramente, o estudante decida permanecer e terminar o Ensino Superior.

Palavras-chave: Resiliência. Satisfação com a Vida. Afetos Positivos. Afetos Negativos. Otimismo. Síndrome de *burnout*. Universitários, Estudantes.

ABSTRACT

University life has its challenges, and much is said about the difficulty for students to complete their chosen courses. The negative and pathological aspects are usually emphasized, however little is said about the well-being and the positive and adaptive aspects that these students possess in dealing with the difficulties inherent in a university course. The present work aimed to evaluate the levels of academic resilience, satisfaction with life, positive and negative affects, optimism, and burnout of undergraduate students enrolled in courses with higher and lower dropout rates from three higher education institutions in Paraná. The participants were 458 students enrolled in undergraduate courses at three higher education institutions in the state of Paraná and who had already completed at least half of the course, except for the Psychology course, in which it was applied to all students enrolled due to the reduced number of participants available. The instruments used were the Life Orientation Test (LOT-R), Academic Resilience Scale (ARS-30), Satisfaction with Life Scale, Positive and Negative Affects Scale (PANAS), Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI-SS), and a sociodemographic questionnaire. Twelve semi-structured interviews were conducted with the students to qualitatively analyze aspects related to the challenges and overcomings of university life. A translation and a validation of the Academic Resilience Scale (ARS-30) were performed. The data were analyzed through SPSS version 21.0 and qualitative analysis. The sample was mostly female, young, single, entering higher education through the traditional entrance exam, and not receiving any kind of financing or scholarship. They did not work, had a family income of one to three minimum wages, generally lived with family members, and reported to have religious beliefs. Most students had, at some point, some academic difficulty, either with balancing daily activities or with academic and financial issues. When faced with difficulties, they usually sought help from friends and family, but it was noteworthy that many students said they did not turn to anyone. Academic resilience was positively correlated with optimism, satisfaction with life, and positive affects; and it was negatively correlated with negative affects and burnout. A content, criterion, and construct validity were found, as well as reliability in the Academic Resilience Scale. Law, Medical, Bioprocess Engineering and Biotechnology students, courses with lower dropout rates, had higher mean scores for emotional exhaustion and greater levels of reflection and help-seeking when faced with academic difficulties, which is a subscale of academic resilience. In other words, even though they were emotionally tired due to their studies, they were better able to cope in the face of adversity and sought help in other ways when presented with difficulties. The courses with higher dropout rates - Psychology, Physics, and Mathematics - are those that have a lower social status than those with the lower dropout rates, in addition to being less difficult to gain admission to higher education institutions. Despite this, there is no difference in resilience between the students enrolled in these courses, which may indicate that even with each course's adversities, they persevere. This work did not aim to exhaust the theme, but to instigate researchers to understand more deeply what makes a student decide to complete a higher education course, even though it is difficult and costly, both emotionally and financially.

Keywords: Resilience. Life Satisfaction. Positive Affects. Negative Affects. Optimism. Burnout Syndrome. College Students. Students.

LISTA DE SIGLAS

ARS-30 – *Academic Resilience Scale*

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ERA – Escala de Resiliência Acadêmica

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FUNDACRED – Financiamento Estudantil

FUNDAPUB – Financiamento Estudantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

KMO – Kaiser-Meyer-Olkin

LOT – *Life Orientation Test*

LOT-R – *Revised Life Orientation Test*

MEDCURSO – Curso preparatório para a prova de residência médica

MBI-SS – *Maslach Burnout Inventory - Student Survey*

OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

PANAS – Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos

PRAE – Programa de Auxílios Acadêmicos

PIC – Programa de Iniciação Científica

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa de Iniciação à Docência

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PRAE – Programa de Auxílios Financeiros

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSS – Processo Seletivo Simplificado

REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais

REVALIDA – Processo de revalidação do diploma de médico no Brasil

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNILA – Universidade Aberta do Brasil

VIA – *Values in Action (Inventory of Strengths)*

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1: Descrição de forças e virtudes (Adaptado de Seibel, DeSouza & Koller, 2015, p. 373)..... | 42 |
| Tabela 2: Número de alunos matriculados nos cursos de Psicologia e Direito do Centro Universitário e o número de questionários aplicados por período | 76 |
| Tabela 3: Número de alunos matriculados nos cursos de Medicina e Matemática da Universidade Estadual e o número de questionários aplicados por ano | 98 |
| Tabela 4: Número de alunos matriculados nos cursos de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia da Universidade Federal e o número de questionários aplicados | 122 |
| Tabela 5: Valores do alfa de Cronbach encontrados nas escalas utilizadas no presente trabalho..... | 147 |
| Tabela 6: Cargas fatoriais da análise fatorial exploratória de cada item da Escala de Resiliência Acadêmica..... | 149 |
| Tabela 7: Correlações entre os fatores da análise fatorial exploratória | 150 |
| Tabela 8: Cargas fatoriais da análise fatorial confirmatória de cada item da Escala de Resiliência Acadêmica..... | 152 |
| Tabela 9: Correlações entre os fatores da análise fatorial confirmatória | 153 |
| Tabela 10: Correlações de Spearman entre as variáveis analisadas no presente trabalho | 154 |
| Tabela 11: Análise de regressão linear..... | 157 |
| Tabela 12: Análise de regressão múltipla..... | 158 |
| Tabela 13: Valores da categorização das variáveis analisadas nos percentis 40 e 60 ... | 159 |
| Tabela 14: Médias e desvio padrão das escalas aplicadas em estudantes de três instituições de Ensino Superior..... | 160 |
| Tabela 15: Número e porcentagem dos estudantes de cursos de maior evasão nos escores baixos, médios e altos | 162 |
| Tabela 16: Número e porcentagem dos estudantes de cursos de menor evasão nos escores baixos, médios e altos | 164 |
| Tabela 17: Comparação da maior e menor média de cada variável analisada pelo teste Mann Whitney U | 165 |
| Tabela 18: Médias encontradas nos cursos de menor e maior evasão pelo teste Mann Whitney U | 166 |
| Tabela 19: Médias encontradas de acordo com o gênero pelo teste Mann Whitney U ... | 167 |
| Tabela 20: Percentual das relações encontradas na variável Curso que estuda | 168 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 21: Percentual das relações encontradas na variável Importância da crença religiosa | 169 |
| Tabela 22: Percentual das relações encontradas na variável Sentir alguma dificuldade relacionada à vida acadêmica | 170 |
| Tabela 23: Percentual das relações encontradas na variável “Já pensou em desistir do curso” | 170 |
| Tabela 24: Percentual das relações encontradas na variável Gênero..... | 171 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Porcentagem de atividades realizadas dentro do Centro Universitários por estudantes de Psicologia..... | 77 |
| Figura 2: Porcentagem de atividades realizadas fora do Centro Universitários por estudantes de Psicologia..... | 78 |
| Figura 3: Porcentagem de respostas sobre o que o curso trouxe de melhor para os estudantes de Psicologia..... | 79 |
| Figura 4: Porcentagem de respostas sobre o que fez os estudantes de Psicologia permanecerem no curso..... | 79 |
| Figura 5: Porcentagem de respostas sobre as dificuldades que os estudantes de Psicologia já apresentaram em sua vida acadêmica. | 80 |
| Figura 6: Porcentagem de respostas sobre a quem os estudantes de Psicologia já recorreram quando apresentaram dificuldades em sua vida acadêmica..... | 81 |
| Figura 7: Porcentagem de respostas sobre o que os estudantes de Psicologia mudariam se pudessem em sua vida acadêmica..... | 82 |
| Figura 8: Porcentagem de atividades realizadas dentro do Centro Universitários por estudantes de Direito..... | 88 |
| Figura 9: Porcentagem de atividades realizadas fora do Centro Universitários por estudantes de Direito..... | 89 |
| Figura 10: Porcentagem de respostas sobre o que o curso trouxe de melhor para os estudantes de Direito..... | 90 |
| Figura 11: Porcentagem de respostas sobre o que fez os estudantes de Direito permanecerem no curso..... | 91 |
| Figura 12: Porcentagem de respostas sobre as dificuldades que os estudantes de Direito já apresentaram em sua vida acadêmica. | 92 |
| Figura 13: Porcentagem de respostas sobre a quem os estudantes de Direito já recorreram quando apresentaram dificuldades em sua vida acadêmica. | 93 |
| Figura 14: Porcentagem de respostas sobre o que os estudantes de Direito mudariam se pudessem em sua vida acadêmica..... | 94 |
| Figura 15: Porcentagem de atividades realizadas dentro da universidade por estudantes de Matemática. | 100 |
| Figura 16: Porcentagem de atividades realizadas fora da universidade por estudantes de Matemática. | 101 |

| | |
|--|-----|
| Figura 17: Porcentagem de respostas sobre o que o curso trouxe de melhor para os estudantes de Matemática..... | 102 |
| Figura 18: Porcentagem de respostas sobre o que fez os estudantes de Matemática permanecerem no curso..... | 103 |
| Figura 19: Porcentagem de respostas sobre as dificuldades que os estudantes de Matemática já apresentaram em sua vida acadêmica..... | 104 |
| Figura 20: Porcentagem de respostas sobre a quem os estudantes de Matemática já recorreram quando apresentaram dificuldades em sua vida acadêmica..... | 105 |
| Figura 21: Porcentagem de respostas sobre o que os estudantes de Matemática mudariam se pudessem em sua vida acadêmica..... | 106 |
| Figura 22: Porcentagem de atividades realizadas dentro da universidade por estudantes de Medicina. | 112 |
| Figura 23: Porcentagem de atividades realizadas fora da universidade por estudantes de Medicina. | 113 |
| Figura 24: Porcentagem de respostas sobre o que o curso trouxe de melhor para os estudantes de Medicina..... | 114 |
| Figura 25: Porcentagem de respostas sobre o que fez os estudantes de Medicina permanecerem no curso..... | 115 |
| Figura 26: Porcentagem de respostas sobre as dificuldades que os estudantes de Medicina já apresentaram em sua vida acadêmica. | 116 |
| Figura 27: Porcentagem de respostas sobre a quem os estudantes de Medicina já recorreram quando apresentaram dificuldades em sua vida acadêmica..... | 117 |
| Figura 28: Porcentagem de respostas sobre o que os estudantes de Medicina mudariam se pudessem em sua vida acadêmica..... | 118 |
| Figura 29: Porcentagem de atividades realizadas dentro da universidade por estudantes de Física..... | 124 |
| Figura 30: Porcentagem de atividades realizadas fora da universidade por estudantes de Física..... | 125 |
| Figura 31: Porcentagem de respostas sobre o que o curso trouxe de melhor para os estudantes de Física..... | 126 |
| Figura 32: Porcentagem de respostas sobre o que fez os estudantes de Física permanecerem no curso..... | 127 |
| Figura 33: Porcentagem de respostas sobre as dificuldades que os estudantes de Física já apresentaram em sua vida acadêmica. | 128 |

| | |
|---|-----|
| Figura 34: Porcentagem de respostas sobre a quem os estudantes de Física já recorreram quando apresentaram dificuldades em sua vida acadêmica. | 129 |
| Figura 35: Porcentagem de respostas sobre o que os estudantes de Física mudariam se pudessem em sua vida acadêmica..... | 130 |
| Figura 36: Porcentagem de atividades realizadas dentro da universidade por estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia..... | 136 |
| Figura 37: Porcentagem de atividades realizadas fora da universidade por estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia..... | 137 |
| Figura 38: Porcentagem de respostas sobre o que o curso trouxe de melhor para os estudantes de Engenharia de Bioprocessos de Biotecnologia. | 138 |
| Figura 39: Porcentagem de respostas sobre o que fez os estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia permanecerem no curso. | 139 |
| Figura 40: Porcentagem de respostas sobre as dificuldades que os estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia já apresentaram em sua vida acadêmica. | 140 |
| Figura 41: Porcentagem de respostas sobre a quem os estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia já recorreram quando apresentaram dificuldades em sua vida acadêmica. | 141 |
| Figura 42: Porcentagem de respostas sobre o que os estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia mudariam se pudessem em sua vida acadêmica. | 142 |
| Figura 43: <i>Eigenvalues</i> e componentes da análise fatorial exploratória da Escala de Resiliência Acadêmica..... | 148 |
| Figura 44: <i>Eigenvalues</i> e componentes da análise fatorial confirmatória da Escala de Resiliência Acadêmica..... | 151 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 18 |
| 2 PROBLEMA | 20 |
| 3 OBJETIVOS | 21 |
| 3.1 OBJETIVO GERAL | 21 |
| 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 21 |
| 4 ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 22 |
| 5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 23 |
| 5.1 ENSINO SUPERIOR | 23 |
| 5.2 SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> | 25 |
| 5.3 EVASÃO ESCOLAR | 30 |
| 5.4 PSICOLOGIA POSITIVA | 34 |
| 5.5 BEM-ESTAR | 40 |
| 5.6 OTIMISMO | 47 |
| 5.7 RESILIÊNCIA | 50 |
| 5.8 RESILIÊNCIA ACADÊMICA | 55 |
| 5.9 ESCALAS QUE AVALIAM A RESILIÊNCIA NO BRASIL | 58 |
| 5.10 TRADUÇÃO E VALIDAÇÃO DE ESCALAS | 60 |
| 6 MÉTODO | 66 |
| 6.1 PARTICIPANTES | 67 |
| 6.2 INSTRUMENTOS | 67 |
| 6.2.1 <i>Life Orientation Test (LOT-R)</i> | 67 |
| 6.2.2 <i>Academic Resilience Scale (ARS-30)</i> | 68 |
| 6.2.3 Bem-estar subjetivo | 69 |
| 6.2.3.1 Satisfação com a vida | 69 |
| 6.2.3.2 Escala de afetos positivos e afetos negativos (PANAS) | 69 |
| 6.2.4 <i>Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI-SS)</i> | 70 |
| 6.2.5 Questionário sociodemográfico | 70 |
| 6.2.6 Roteiro de entrevista | 70 |
| 6.3 PROCEDIMENTOS | 71 |
| 6.4 ANÁLISE DE DADOS | 73 |
| 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 75 |
| 7.1 DADOS DESCRITIVOS DOS CURSOS DAS TRÊS UNIVERSIDADES | 75 |
| 7.1.1 Centro Universitário de Ponta Grossa | 75 |
| 7.1.2 Universidade Pública Estadual de Ponta Grossa | 98 |
| 7.1.3 Universidade Pública Federal de Curitiba-PR | 122 |

| | |
|---|-----|
| 7.2 DADOS INFERENCIAIS DOS CURSOS DAS TRÊS UNIVERSIDADES----- | 146 |
| 7.2.1 Alfa de <i>Cronbach</i> ----- | 147 |
| 7.2.2 Análise Fatorial da Escala de Resiliência Acadêmica ----- | 147 |
| 7.2.2.1 Análise fatorial exploratória----- | 148 |
| 7.2.2.2 Análise fatorial confirmatória----- | 150 |
| 7.2.3 Correlação de Spearman ----- | 153 |
| 7.2.4 Regressão Linear e Múltipla ----- | 156 |
| 7.2.5 Mann Whitney U ----- | 158 |
| 7.2.6 Chi-Quadrado ----- | 167 |
| 7.2.7 Análise de Clusters----- | 172 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 174 |
| REFERÊNCIAS | 181 |
| ANEXOS..... | 196 |
| ANEXO A - ESCALA PARA AVALIAR OTIMISMO (LOT-R) | 197 |
| ANEXO B - ACADEMIC RESILIENCE SCALE (ARS-30) | 198 |
| ANEXO C - ESCALA DE SATISFAÇÃO DE VIDA..... | 200 |
| ANEXO D - ESCALA DE AFETOS POSITIVOS E NEGATIVOS - PANAS..... | 201 |
| ANEXO E - MASLACH BURNOUT INVENTORY - STUDENT SURVEY | 202 |
| ANEXO F - QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO | 203 |
| ANEXO G- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA | 205 |
| ANEXO H – TRADUÇÃO ESCALA DE RESILIÊNCIA ACADÊMICA (ERA) | 206 |
| ANEXO I – PARECERES DOS COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA | 207 |
| ANEXO J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 219 |

1 INTRODUÇÃO

Ingressar em um curso universitário é sinônimo de muita alegria. Pode ser a realização de um sonho, ser o primeiro membro da família a estar cursando o Ensino Superior, sendo esse o começo de uma nova etapa. Porém se sabe que para tal é preciso estudar muito e participar de um processo seletivo disputado para atingir essa meta desejada (Aranha & Souza, 2013). Ao ingressar na universidade, o acadêmico precisa elaborar sua carga horária com as disciplinas do curso, frequentar as aulas assiduamente, fazer trabalhos, conhecer as normas da instituição de ensino, relacionar-se com professores e alunos, apresentar trabalhos, fazer provas e ser aprovado nas matérias que optou por estudar (Soares & Del Prette, 2013; Soares e cols., 2014).

Muitos alunos sentem dificuldades em adaptar-se ao Ensino Superior, em especial no início do curso, o que pode levar à sua desistência. Há a dificuldade em acompanhar as aulas, a quantidade de matéria para estudar, dificuldades financeiras para comprar os materiais requeridos, transportar-se e alimentar-se no local de estudo, problemas de relacionamento com os colegas e professores, em alguns casos mudança de cidade etc. (Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2005; Soares e cols., 2014). É possível que também surjam incertezas com relação à escolha do curso e se serão capazes de acompanhar o ritmo de estudos que a vida universitária exige (McKenzie & Schweitzer, 2010; Soares, Almeida, Guisande & Páramo, 2009). Dessa forma mostra-se de grande relevância compreender quais variáveis podem estar relacionadas ao acadêmico se manter na universidade.

Os estudos geralmente buscam pesquisar ou quantificar aspectos negativos e patogênicos, como estresse (Lee, Kang & Kim, 2017), síndrome de *burnout* (Moser, Amorim & Angst, 2013) e ansiedade (Oliveira & Duarte, 2004). A partir dos anos 2000, pesquisas científicas começaram a ser realizadas sobre os aspectos positivos e adaptativos dos indivíduos, sendo essa área do conhecimento denominada Psicologia Positiva.

A Psicologia Positiva é uma área de conhecimento que de acordo com Seligman e Csikszentmihalyi (2000) alerta sobre a ênfase dada ao estudo dos aspectos psicopatológicos dos indivíduos, sendo escasso o estudo sobre o que faz a vida querer ser vivida. Martin Seligman (2011) afirma que é preciso estudar aspectos como o bem-estar, esperança, otimismo, entre outros, para que se possa

compreender como as pessoas, apesar das dificuldades da vida, conseguem seguir em frente e se tornar pessoas melhores.

[...] um bem-estar maior melhora a aprendizagem, o objetivo tradicional da educação. Um estado de humor positivo produz maior atenção e um pensamento mais criativo e holístico. Isso contrasta com o humor negativo, que produz uma atenção diminuída e um pensamento mais crítico e analítico” (Seligman, 2011, p. 93).

Ao entender quais variáveis estão relacionadas à manutenção desses estudantes no Ensino Superior, será possível compreender como os universitários lidam com as adversidades que encontram no decorrer do curso e como as superam. Analisar aspectos positivos e potencialidades dos estudantes universitários é essencial para que no futuro seja possível realizar projetos de intervenção focados nas forças e qualidades que esses estudantes já possuem para lidar com as dificuldades inerentes à vida acadêmica.

2 PROBLEMA

Ao ingressar no Ensino Superior, muitos alunos sentem dificuldade para se adaptar a essa nova rotina. Em um curso universitário é preciso buscar o conhecimento, comprar livros que nem sempre consegue pagar, fazer trabalhos individuais e em grupo, relacionar-se com professores, entre outros, e não apenas decorar fatos e fórmulas como era realizado anteriormente.

A vida universitária possui seus desafios, e muito se fala sobre a dificuldade de os alunos terminarem o curso universitário. Geralmente são enfatizados os aspectos negativos e patológicos, porém pouco se fala sobre o bem-estar e aspectos positivos e adaptativos que esses estudantes possuem para lidar com as dificuldades inerentes de um curso universitário.

Ao terminar a graduação, o estudante passou por muitas adversidades e as superou de forma adequada. Mostra-se de grande importância compreender como esse processo funciona, quais são as capacidades adaptativas e qualidades que esses estudantes possuem que pode auxiliar a superar dificuldades decorrentes da vida acadêmica. Assim pode-se compreender quais estratégias são utilizadas entre acadêmicos matriculados nos cursos que possuem maior e menor evasão escolar para continuar na universidade. Há características individuais que podem auxiliar os estudantes a continuar no curso apesar das adversidades, e ao conhecê-las é possível auxiliar outros acadêmicos a superar dificuldades e titular-se. Com os resultados encontrados, há a possibilidade de criar programas de intervenção e disciplinas voltadas para o auxílio de alunos que apresentem dificuldades em continuar seus estudos.

Ou seja, o problema da presente tese é: quais são as variáveis relacionadas à vida universitária de acadêmicos de graduação que contribuem para que permaneçam nos cursos com maior e menor índice de evasão?

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Avaliar os níveis de resiliência acadêmica, satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos, otimismo e síndrome de *burnout* de acadêmicos de graduação matriculados em cursos com maior e menor índice de evasão de três Instituições de Ensino Superior paranaenses.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar variáveis sociodemográficas dos participantes da pesquisa relacionando-as com outras variáveis dependentes medidas;
- Elaborar a tradução e adaptação de uma escala de resiliência acadêmica para a população brasileira;
- Comparar os resultados obtidos em alunos de diferentes Instituições de Ensino Superior e de cursos que apresentam o maior e menor índice de evasão escolar no ano de 2018;
- Compreender quais aspectos os estudantes julgam importantes para a adaptação ao Ensino Superior.

4 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para a fundamentação teórica do presente trabalho foram utilizados conceitos da Psicologia Positiva, em especial as contribuições de Martin Seligman, e princípios da Análise do Comportamento de B. F. Skinner. Também foram utilizadas pesquisa relacionados à universidade e ao Ensino Superior.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

5.1 ENSINO SUPERIOR

O Ensino Superior envolve diferentes cursos, nas modalidades de bacharelado e/ou licenciatura, e ao final deste o estudante está capacitado para atuar em sua área de estudos. No Brasil, o acesso ao Ensino Superior ocorre principalmente pelo vestibular, e ao ingressar em um curso universitário há muitas expectativas e descobertas decorrentes da aprovação (Aranha & Souza, 2013).

A estrutura curricular e metodológica do Ensino Superior é diferente da que se apresenta no Ensino Médio. Ao ingressar na universidade, o acadêmico precisa organizar sua carga horária de acordo com as disciplinas do curso, frequentar as aulas assiduamente, fazer trabalhos, conhecer as normas da instituição de ensino, relacionar-se com professores e alunos, apresentar trabalhos, fazer provas e ser aprovado nas matérias que optou por estudar (Soares & Del Prette, 2013; Soares e cols., 2014). Muitos alunos sentem dificuldades em adaptar-se ao Ensino Superior, em especial no início do curso, o que pode levar à sua desistência. Há a dificuldade em acompanhar as aulas, a quantidade de matéria para estudar, dificuldades financeiras para comprar os materiais desejados, transportar-se, problemas de relacionamento com os colegas e professores, problemas familiares etc. (Seco e cols., 2005; Soares & Del Prette, 2013; Soares e cols., 2014; Heredia Junior, Piña-Watson, Castillo, Ojeda & Cano, 2016; Añaña, Mello, Severo & Borges, 2020).

Muitos estudantes também precisam mudar de cidade para frequentar o Ensino Superior, e assumem responsabilidades que antes não possuíam, como cuidar da casa, pagar contas, alimentação, etc. (Benevides-Pereira & Gonçalves, 2009; Padovani e cols., 2014). Tanto o apoio familiar ou a falta dele podem ser decisivos para o engajamento na vida universitária. A família pode ser tanto um agente protetor ou estressor de acordo com a pressão estabelecida (Gil, Maluf, Souza, Silva & Pinto, 2018). É possível que também surjam incertezas com relação à escolha do curso e dúvidas sobre a própria capacidade de acompanhar o ritmo de estudos que a vida universitária exige (McKenzie & Schweitzer, 2010; Soares e cols., 2009).

Para os adolescentes que ingressam na vida universitária, esse é o momento que precisam conciliar diferentes atividades relacionadas à vida adulta, tomando decisões sobre o seu futuro profissional e pessoal. Escolher um curso e continuar a cursá-lo demanda mudanças na rotina diária, procurar estágios e conciliar sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Essa nova rotina pode ser relacionada a um novo período de independência e liberdade, mas também pode ser considerado muito estressante (Bardagi & Hutz, 2011; Gómez-Molinero, Zayas, Ruíz-González & Guil, 2018; Seco e cols., 2005). Benevides-Pereira e Gonçalves (2009) alertam que ao não conseguir lidar com as adversidades que enfrentam no ambiente universitário podem desenvolver transtorno de ansiedade, depressão, uso de drogas e suicídio. Padovani e cols. (2014) acreditam todos os cursos apresentam esse risco, porém Benevides-Pereira e Gonçalves (2009) enfatizam que o curso de Medicina apresenta um índice mais acentuado do que a população geral. Padovani e cols. (2014) afirmam que esses sintomas podem se agravar em estudantes que trabalham na área da saúde, pois estes, além das atividades teóricas, também realizam estágios nos quais interagem com pacientes, e os estudantes podem não se sentir preparados para essa função.

Padovani e cols. (2014) afirmam que os primeiros anos da graduação são os quais os estudantes apresentam os maiores níveis de ansiedade e depressão. Porém é importante lembrar que os anos finais também são estressantes, pois apesar do estudante já estar adaptado à rotina do Ensino Superior, precisa pensar em sua carreira profissional e irá atuar na área que escolheu.

Uma maneira de prevenir o desenvolvimento de sintomas ansiosos e depressivos em universitários de acordo com Padovani e cols. (2014) é direcionar ações de saúde pública para essa população e incentivar a convivência familiar e com pares para o aumento do suporte social. Benevides-Pereira e Gonçalves (2009) sugerem que no curso seja trabalhado sobre a temática dos transtornos mentais e mostradas estratégias de enfrentamento para os alunos.

Schreiner, Hulme, Hetzel e Lopez (2009) citam quatro estratégias para auxiliar universitários a se manter motivados e engajados no ambiente acadêmico: desenvolver um senso de comunidade na sala de aula, diminuindo a competição; Criar situações nas quais os estudantes tenham uma aprendizagem ativa e prática, na qual consigam utilizar suas qualidades; Criar atividades que incentivem o

comportamento criativo do universitário; e Dar *feedback* constante ao aluno das atividades que estão sendo realizadas.

Se as responsabilidades referentes ao ingresso e à manutenção no Ensino Superior forem mal administradas, podem levar à ansiedade excessiva, raiva, frustrações diárias, e conseqüentemente à síndrome de *burnout*, tema que será tratado na próxima seção.

5.2 SÍNDROME DE *BURNOUT*

A síndrome de *burnout* é definida como o estresse crônico referente ao ambiente laboral. Ela surge de forma processual e progressiva, chegando ao nível de cronificação (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). É dividida em três dimensões correlacionadas e independentes, sendo elas a exaustão emocional, a despersonalização ou descrença e a reduzida realização pessoal (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

A exaustão emocional está relacionada à sensação física e emocional de esgotamento referente às atividades laborais, como se todas as energias estivessem se exaurindo. A despersonalização ou descrença refere-se a atitudes de distanciamento e cinismo frente à atividade laboral desempenhada. E a reduzida realização pessoal ou eficácia profissional se relaciona a sentimentos de dúvida em relação à sua eficácia e competência para a realização do seu trabalho. Uma pessoa com a síndrome de *burnout* possui altos níveis de exaustão emocional e despersonalização, e baixos níveis de realização pessoal (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Esta síndrome foi inicialmente estudada em ambientes laborais, especialmente nas profissões que houvesse um maior contato com outras pessoas, como professores, médicos, psicólogos etc. (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002). Atualmente os estudos apontam que profissionais de qualquer área podem desenvolver a síndrome. Geralmente acomete os indivíduos de menor idade, pois estes, ao ter um contato inicial com a atividade que irá desenvolver apresenta atitudes de idealismo e perfeccionismo. Ao deparar-se com as frustrações e dificuldades decorrentes das suas atribuições que não esperava encontrar pode apresentar sintomas da síndrome de *burnout* (Benevides-Pereira, 2002).

Carlotto e Câmara (2006) afirmam que oficialmente, os estudantes não são considerados como trabalhadores, mas as atividades que desempenham podem ser comparadas como tal. Os alunos precisam respeitar a figura de autoridade do professor, fazer trabalhos, fazer provas para ao final serem aprovados. Elaborar essas atividades gera um nível alto de estresse, e se ele se cronificar, é denominado como a síndrome de *burnout*. As autoras salientam a importância de conhecer a síndrome e buscar formas de evitá-la, pois pode também se prolongar para a vida profissional do estudante futuramente. Peleias, Guimarães, Chan e Carlotto (2017) alertam que a síndrome de *burnout* não se materializa de forma abrupta. Muitas vezes o indivíduo não percebe os sinais que podem levá-lo à síndrome de estresse crônico, chegando a sentir que está à beira de um colapso. Geralmente a síndrome de *burnout* se desenvolve em estudantes universitários pelo fato de apresentarem uma alta sobrecarga de provas e trabalhos adicionado aos múltiplos papéis que desempenham simultaneamente como filho, pai, mãe, mãe, namorado (a), amigo, estudante, etc. Carlotto e Câmara (2008) acrescentam que o ambiente de competição entre estudantes, professores e supervisores podem causar dificuldades no relacionamento e levar à exaustão emocional dos estudantes.

Os sintomas podem ser agrupados em categorias: físicos, psíquicos, emocionais e comportamentais. Os sintomas físicos englobam fadiga, distúrbios do sono, dores musculares, dores de cabeça, crises de sudorese, palpitação, problemas gastrointestinais, queda da imunidade; os sintomas psíquicos envolvem dificuldade de concentração, problemas de memória, lentidão do pensamento; os sintomas emocionais se manifestam por meio da irritabilidade, agressividade, desânimo e sentimentos de depressão; e os comportamentais, que são a falta de interesse pela atividade que realiza e atividades de lazer, falta de flexibilidade e isolamento. Por haver um alto grau de aversividade no meio que está inserido, o indivíduo tende a não comparecer ao ambiente estressor, e como no caso dos estudantes é o ambiente escolar, ocorre o absenteísmo, que pode levar à evasão escolar ou reprovação (Benevides-Pereira & Gonçalves, 2009).

Carlotto e Câmara (2008) enfatizam que os estudantes da área da saúde apresentam uma questão agravante: além de estarem diante das adversidades referente aos estudos, nos anos finais estão em atividades de estágio. Os estágios envolvem a constante interação com pacientes, que pode agravar os sintomas da

síndrome. Ao deparar-se pela primeira vez com clientes, os estagiários podem sentir insegurança, o que gera estresse e ansiedade, podendo agravar o quadro da síndrome de *burnout*. Gomes e Cruz (2004) afirmam que a síndrome de *burnout* pode estar presente também na vida profissional, e este acomete mais mulheres que homens, e uma das razões para que isso aconteça é a pressão para ter um bom desempenho e a dupla jornada que ocorre em casa com os afazeres domésticos. Gil e cols. (2018) salientam que para os estudantes de Medicina a carga horária altíssima, há um grande número de matérias, surge insegurança sobre o futuro e desempenho profissional. Estes apresentam auto cobrança e cobrança da sociedade e das Instituições de Ensino podem intensificar os sintomas da síndrome de *burnout*.

A síndrome pode gerar diversas ramificações. Dyrbye e Shanafelt (2015) alertam que o estudante de Medicina pode apresentar problemas profissionais e pessoais, porém esses também se estendem a outras áreas de estudo. Os problemas profissionais que podem surgir são: falta de empatia com outros, comportamentos desonestos diante do paciente (como não fazer uma avaliação adequada), desistir do curso, erro médico e dificuldade em apreender conteúdos. Os problemas profissionais envolvem ideação suicida, uso e abuso de álcool e drogas, acidentes automobilísticos, e estigma social referente a problemas de saúde mental. Em especial na comunidade médica há a dificuldade em reconhecer e buscar ajuda, em especial por questões de saúde mental.

Dyrbye e Shanafelt (2005) realizaram uma revisão de literatura dos estudos sobre a síndrome de *burnout* em estudantes de Medicina e residentes. Foi constatado que de 45% a 56% dos estudantes de Medicina apresentavam a síndrome, e com o passar dos anos de estudo, os níveis de despersonalização tendem a aumentar. Os autores afirmam que os estudantes de Medicina geralmente iniciam com os mesmos indicativos de saúde mental do que de outros cursos universitários, porém, com o passar do tempo, a saúde daqueles se deterioram mais rapidamente. São apontados como estressores que podem levar a síndrome de *burnout* em estudantes de Medicina as dificuldades de ajustamento, a competição por haver poucas vagas de residência médica, falta de atividades de lazer, problemas financeiros para se manter na universidade, etc. Alguns estudos encontrados pelos autores sugerem que as mulheres apresentam maior probabilidade de desenvolver maiores índices de exaustão emocional e os homens

de despersonalização. Os estudantes que apresentam maior suporte social possuem menores índices da síndrome de *burnout*.

Para Lopes e Guimarães (2016) e Peleiras e cols. (2017), os critérios para a avaliação da síndrome de *burnout* em estudantes são também constituídos das três dimensões citadas anteriormente: exaustão emocional (sentimentos de exaustão devido aos estudos), descrença (uma atitude distanciada em atividades que envolvem o estudo) e eficácia profissional (acreditar que não é competente em sua área de estudos). Se a síndrome de *burnout* for detectada precocemente, de acordo com Carlotto e Câmara (2008) é possível diminuir os efeitos nocivos desta, o que irá evitar o baixo desempenho acadêmico, os conflitos em sala de aula e a evasão universitária.

O instrumento mais utilizado para a avaliação da síndrome de *burnout* em estudante é o MBI-SS (*Maslach Burnout Inventory – Student Survey*), uma escala de 15 itens divididas em três fatores: exaustão emocional, descrença e eficácia profissional. Foi traduzida e validada por Carlotto e Câmara (2006).

Arias e cols. (2014) realizaram um estudo com estudantes universitários espanhóis e foi encontrada uma correlação positiva e significativa entre a autorregulação pessoal, confiança acadêmica, *engagement*, e uma correlação negativa com a síndrome de *burnout*. La Fuente e cols. (2014) também realizaram um estudo com universitários da Espanha. Os pesquisadores concluíram que quando os estudantes utilizam estratégias de enfrentamento baseados nos problemas, há um maior índice de *engagement*, e os alunos que utilizam estratégias de enfrentamento baseados na emoção apresentam níveis mais altos da síndrome de *burnout*.

Em um estudo realizado por Lopes e Guimarães (2016) com estudantes de Psicologia, foi identificado que os alunos com maior escore de descrença eram os que em algum momento cogitaram mudar de curso. Os estudantes que possuíram formação em outro curso superior apresentam maior índice de eficácia profissional, e quem tinha a idade entre 27 e 30 anos possuía maior nível de exaustão emocional.

Peleiras e cols. (2017) avaliaram a incidência da síndrome de *burnout* em estudantes de Ciências Contábeis de sete Instituições de Ensino Superior no estado de São Paulo. Os autores constataram que os acadêmicos que trabalhavam apresentaram maior incidência da síndrome de *burnout* do que os que não

exerciam atividade profissional. Foi encontrada diferença entre o local de estudo e a incidência da síndrome, sendo que o ambiente acadêmico também é uma variável para o adoecimento devido aos estudos.

Uma pesquisa realizada por Benevides-Pereira e Gonçalves (2009) com estudantes de Medicina durante todos os anos do curso constatou que a prática de atividades físicas estava correlacionada positivamente com baixos níveis de estresse e síndrome de *burnout*. A realização pessoal aumenta no decorrer do curso, porém a despersonalização também aumenta à medida que o curso termina. Foi identificado o aumento de estresse, ansiedade e síndrome de *burnout* até o 4º ano, e posteriormente estes reduzem.

Padovani e cols. (2014) realizaram uma pesquisa com diferentes cursos universitários da área da saúde, e constataram que 5% dos estudantes de Medicina apresentam a síndrome de *burnout*. Foram encontrados níveis de ansiedade e estresse preocupantes na amostra estudada, sendo que os autores sugerem a criação de políticas públicas para auxiliar os estudantes que se encontram na fase mais produtiva do ciclo vital.

Um estudo elaborado por Carlotto e Câmara (2008) com 514 universitários da área da saúde (Psicologia, Enfermagem, Medicina, Fonoaudiologia e Fisioterapia) em uma universidade do Rio Grande do Sul com o objetivo foi identificar variáveis preditoras da síndrome de *burnout*. Foi aplicado um questionário sociodemográfico e o MBI-SS (*Maslach Burnout Inventory – Student Students Survey*), e constataram que a intenção de abandonar o curso, ter menor idade, não apresentar atividades de lazer, eram preditoras da síndrome de *burnout*.

Foi realizada por Moser, Amorim e Angst (2013) uma pesquisa que avaliou a síndrome de *burnout* e a resiliência em acadêmicos de Pedagogia em Curitiba-PR, e estes apresentaram altos níveis de exaustão emocional, mas também altos níveis de eficácia profissional. Ou seja, mesmo estando cansados devido aos estudos, acreditam que estudar é algo importante e relevante.

Dyrbye e Shanafelt (2015) e Ripp e cols. (2017) indicam algumas possibilidades para a redução do índice da síndrome de *burnout* em estudantes de Medicina, porém também pode-se aplicar a outros estudantes. Os autores indicam a criação de disciplinas curriculares sobre bem-estar e saúde mental; buscar estratégias para balancear a vida pessoal e profissional; buscar uma postura

otimista; mostrar aos estudantes onde eles podem buscar ajuda em caso de dificuldades; fazer trabalhos voluntário, etc.

Se a síndrome de *burnout* não for tratada ou evitada, pode levar ao fracasso escolar e à evasão do Ensino Superior, tema abordado na próxima seção (Soares & Del Prette, 2013; Ripp e cols., 2017).

5.3 EVASÃO ESCOLAR

A evasão escolar é definida por Barlem e cols. (2012) como o processo de interrupção intencional no ciclo de estudos. De acordo com o Censo do Ensino Superior de 2016 (Brasil, 2017), 8.052.254 estudantes se matricularam no Ensino Superior em 2016, tanto em universidades públicas e privadas, e apenas 1.169.449 o concluíram. Sampaio, Sampaio, Mello e Melo (2011) alertam que a evasão é um problema tanto para o estudante quanto para a instituição: para o estudante pode indicar o fim do sonho de obter um diploma universitário, e para a instituição um gasto elevado e vagas ociosas. Silva Filho, Motejunas, Hipólito e Lobo (2007) salientam que esse é um problema nacional, porém também de ordem internacional. Lehman (2014) aponta que a evasão era majoritariamente estudada no Ensino Fundamental, sendo que recentemente se tem aumentado a atenção ao Ensino Superior. Costa e Dias (2015) acrescentam que a análise e enfrentamento dessa questão podem gerar uma maior democratização no acesso e permanência no Ensino Superior.

Lamers, Santos e Toassi (2017) salientam que se deve levar em consideração as diferentes formas de evasão: se houve desligamento do curso ou da instituição, se o estudante ou a instituição efetuaram o desligamento, se houve abandono ou transferência, se esta é temporária ou definitiva, e em qual período do curso essa evasão ocorreu. As autoras, ao elaborar uma pesquisa com estudantes de um curso de Odontologia noturno na UFRGS, encontraram cinco categorias que se referem à retenção e evasão no Ensino Superior: inicialmente o estudante chega à universidade e se adapta à rotina universitária; o estudante que trabalha precisa conciliar o trabalho e o estudo; as vivências que ocorrem em sala de aula com colegas e professores; a avaliação da aprendizagem; e o papel da instituição para a permanência no curso.

Vanz, Pereira, Ferreira e Machado (2016) afirmam que geralmente não há uma única razão para a evasão escolar. Baggi e Lopes (2011), Barlem e cols. (2012) e Campos e Mello (2011) citam as questões financeiras, acadêmicas e pessoais como causas da evasão do Ensino Superior. Baggi e Lopes (2011) acrescentam que a taxa de evasão tende a ser maior no primeiro ano do curso, e isso pode ocorrer por imaturidade na escolha do curso, reprovações, dificuldades financeiras, laços afetivos ineficientes com a instituição de ensino, imposição dos familiares, casamento e nascimento de filhos. Sampaio e cols. (2011) mostram fatores eficazes na diminuição da evasão escolar, como a concessão de bolsas de estudo, o estudante ter boas notas no primeiro ano de curso, ser do sexo feminino e ser solteiro. Os autores não encontraram diferenças nos índices de evasão de instituições públicas ou privadas. Santos Junior e Real (2017) afirmam que alunos cotistas tendem a evadir menos do que os não cotistas.

De acordo com Lehman (2014) há três momentos nos quais o estudante pode evadir da universidade: no início do curso, quando o estudante ainda não está comprometido com a escolha profissional; na metade do curso, entre o quarto e sexto semestres, momento que os alunos questionam o significado que a sua profissão terá; e ao final do curso, que está relacionado à prática e ao desenvolvimento profissional.

Lehman (2014) afirma que o aluno pode apresentar dificuldade em desistir de um curso universitário pela pressão social para passar no vestibular. Há uma crença de que ao estar em um curso universitário, este terá sucesso em sua vida profissional. O autor enfatiza que esse dado se confirma pela baixa evasão em cursos que possuem *status* social, e como estes geralmente são integrais, há com maior frequência pessoas que sustentam financeiramente esses estudantes, diminuindo assim a evasão. Vanz e cols. (2016) justificam que os cursos com menores taxa de evasão são geralmente os mais concorridos, e citam os cursos de Medicina, Odontologia e Agronomia, sendo que esses exigem que o ingressante esteja seguro da escolha que efetuou. Añaña e cols. (2020) afirmam que o sentimento de pertencimento e identificação no ambiente acadêmico está relacionado com a retenção do aluno na universidade. Ou seja, o estudante engajado academicamente e socialmente tende a permanecer no curso.

Costa e Dias (2015) afirmam que o acesso ao Ensino Superior está atrelado à ideia de meritocracia, e, no senso-comum, acredita-se que para estudar deve-se

apenas querer fazê-lo. Porém as questões sociais e econômicas são muitas vezes negligenciadas. Para muitas pessoas que possuem dificuldades para ingressar no Ensino Superior, ao entrar sentem-se vitoriosas, e precisam lutar muito para que terminem o curso. De acordo com Oliveira e Padovani (2014) os estudantes de universidades federais são em sua maioria provenientes de classes populares, diferente do que se acreditava antigamente. Cartaxo (2014) salienta que os estudantes que estudam em cursos de licenciatura tendem a ser oriundos de classes sociais que recebem até 3 salários mínimos e precisam trabalhar para manter seus estudos. Ou seja, os acadêmicos precisam muitas vezes lidar com problemas financeiros para continuar a estudar.

Diante dos desafios da vida universitária, há alunos que apresentaram uma educação básica deficitária, e essas dificuldades ficam ainda mais evidentes. Costa e Dias (2015) enfatizam que muitas vezes os professores reclamam que os alunos estão cada vez menos preparados para aprender os conteúdos ministrados, porém esses profissionais esquecem de analisar as dificuldades e possibilidades de cada estudante.

O acesso às universidades tem aumentado com a possibilidade de financiamento estudantil e concessão de bolsas, porém Santos e Freitas (2014) salientam que isso ocorreu de forma mais intensa no ensino privado. Porém Zago (2006) afirma que há estudantes que mesmo tendo acesso ao ensino público não teriam condições de frequentá-lo. A autora entrevistou uma estudante de origem rural que afirmou ter tido dificuldades de adaptação ao Ensino Superior. A entrevistada fez uma analogia da sua dificuldade a um filme que se assiste pela metade: nunca será possível entendê-lo como um todo, pois uma parte se perdeu totalmente.

Benevides-Pereira e Gonçalves (2009) alertam que os estudantes de Medicina apresentam dificuldades para a conclusão do curso, pois esse é considerado um dos cursos que mais exigem dos alunos. Ao ingressar na universidade apresentam sentimentos ambíguos: estão felizes por terem sido aprovados em um curso concorrido, porém deparam-se com a realidade na qual possuem aulas longas, densas e que nem sempre conseguem estudar tudo o que gostariam. Ao receber os resultados das primeiras avaliações, que geralmente são notas baixas, sentem-se estressados e ansiosos, pois eram acostumados a tirar as notas mais altas da turma no Ensino Médio. Ao ingressar no internato, os alunos se

sentem mais ansiosos e estressados pela falta de tempo, pelo contato com os pacientes, pelas dúvidas que surgem, e pela pressão por escolher uma especialidade.

Diante das adversidades que são encontradas no curso de Medicina, Benevides-Pereira e Gonçalves (2009) realizaram uma pesquisa longitudinal com estudantes de Medicina da Universidade Estadual de Maringá, os avaliando do primeiro ao último ano do curso. Participaram da pesquisa dezoito dos vinte alunos matriculados no curso, e estes responderam ao final de cada um dos seis anos um questionário sociodemográfico, escalas que avaliaram a ansiedade, estresse, síndrome de *burnout*. Os alunos relataram mais dificuldades no 3º e 4º anos, nos quais começam o internato. Relataram ter durante o curso pouco tempo para o lazer, sobrecarga de atividades e o relacionamento negativo com os professores.

O Governo Federal criou ações que buscam diminuir a desigualdade tanto no acesso quanto na permanência no Ensino Superior. Gisi e Pegorini (2016) citam as cotas estudantis para estudantes afrodescendentes, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UNILA), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e o Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Apesar da existência desses diversos programas, pode-se afirmar que a taxa de evasão universitária pode ser reduzida ainda mais.

Moraes-Filho e cols. (2020) realizaram um estudo com estudantes universitários da área da saúde e perguntaram se estes já pensaram em desistir do curso. Ao todo 62,3% dos acadêmicos responderam que não, ou seja, apesar das dificuldades inerentes à vida acadêmica, decidem terminar a graduação.

Geralmente os estudos que envolvem a evasão e a saúde psicológica do estudante universitário focam nos aspectos desadaptativos e negativos. Pesquisas sobre o estresse (Bardagi & Hutz, 2011), síndrome de *burnout* do estudante universitário (Moser, Amorim & Angst, 2013), ansiedade (Oliveira & Duarte, 2004; Benton, Heesacker, Sonwden & Lee, 2016), depressão (Cavestro & Rocha, 2006) e dificuldades para lidar com a vida universitária (Soares & Del Prette, 2013; Padovani e cols., 2014) apontam para as questões que precisam ser melhoradas e aperfeiçoadas no espaço acadêmico. Porém, Londoño Pérez (2009) afirma que pouco se publica sobre quais são as características positivas e adaptativas que os

universitários possuem para lidar com as adversidades que encontram no seu dia a dia. Araújo (2013) alerta que o foco das pesquisas sobre evasão está começando a mudar, e tende a analisar como encorajar e auxiliar os estudantes a persistir na vida acadêmica. Um exemplo é o estudo de Coleta e Coleta (2006), que avaliaram o índice de felicidade, bem-estar, gratidão e *flow*¹ em estudantes universitários. Os autores constataram que para esses alunos o bem-estar está relacionado à saúde, paz, amizades e família, e apresentaram altos níveis de todas as variáveis estudadas.

A Psicologia Positiva é uma área recente, e se mostra preocupada com os aspectos que favorecem a adaptação diante de dificuldades, e será conceituada na próxima seção.

5.4 PSICOLOGIA POSITIVA

A Psicologia, em especial desde a Segunda Guerra Mundial, teve como tendência realizar trabalhos essencialmente com questões envolvendo a cura de aspectos psicopatológicos, e essa tradição se mostra evidente até os dias atuais. Em 1998 Martin Seligman, que na época era presidente da *American Psychological Association*, apresentou sua preocupação no foco exclusivo em aspectos negativos e patogênicos dos indivíduos pela Psicologia. O autor apontou que a Psicologia não necessitava trabalhar somente para reparar os danos e as fraquezas, mas também em desenvolver as virtudes e as forças dos indivíduos. Ou seja, esta é uma área que se propõe a estudar maneiras de manter aspectos saudáveis e positivos do comportamento humano. Em 2000, Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihalyi publicaram um artigo no periódico *American Psychologist* enfatizando a importância de se estudar aspectos positivos e adaptativos dos indivíduos.

Lopez e Gallagher (2009) alertam que o termo Psicologia Positiva havia sido utilizado inicialmente por Abraham Maslow em 1954, no qual o autor afirmava a importância de estudar as potencialidades e aspirações dos indivíduos. Porém, o

¹É definido como um estado de total envolvimento absorção e concentração em uma atividade que a pessoa considere prazerosa e agradável (Csikszentmihalyi, 2008).

termo foi resgatado por Martin Seligman, que com diversos estudos disseminou esse conceito mundialmente.

Seligman (2011) conta que um dos motivos pelo qual decidiu focar na Psicologia Positiva depois de uma conversa que teve com a sua filha Nikki quando ela tinha cinco anos. Ele e a filha estavam cuidando do jardim de casa, e ela o chamou a atenção por ele estar mal-humorado e ranzinza. Ela então lhe disse: *Pai, lembra que eu também reclamava? Eu prometi a mim mesma que quando eu completasse cinco anos eu não seria mais assim. E eu consegui?* Ele afirma que a filha conseguiu, e ela continua: *se eu consegui, você também consegue.*

Para Seligman (2011) é possível fazer uma analogia dos aspectos positivos e negativos de vida com um jardim: pode-se contemplar as flores e as ervas daninhas sem efetuar nenhuma mudança; ou há a possibilidade de arrancar as ervas daninhas, e além disso, também cultivar flores. Ou seja, é possível reduzir situações difíceis, mas também cultivar o que há de bom e agradável em nós mesmos e nos outros.

Carr (2011) define a Psicologia Positiva como uma área do conhecimento científico preocupada com a felicidade e o bem-estar. É um campo emergente que se debruça sobre o estudo das forças pessoais e promoção da qualidade de vida. Envolve a avaliação e métodos de mensuração de diferentes temas como a esperança, criatividade, bem-estar e otimismo, e mostra-se como uma rica fonte de dados para a realização de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento.

Seligman, Ernst, Gilham, Reivich e Linkins (2009) enfatizam que apesar da alta prevalência de depressão no mundo todo, pouco se estuda aspectos relacionados a sua prevenção e como esta seria feita. Os autores defendem que aspectos positivos podem ser aprendidos e desenvolvidos, em especial no ambiente escolar, onde as crianças passam a maior parte do seu dia. Maiores níveis de bem-estar aumentariam a aprendizagem, a atenção e a criatividade, sendo esses os aspectos que se deseja desenvolver no ambiente escolar. Programas voltados para o bem-estar podem valorizar as virtudes, promover melhoras comportamentais e facilitar o engajamento na aprendizagem e sucesso escolar.

Gable e Haidt (2005) citam três motivos pelos quais a Psicologia Positiva não era estudada antigamente: primeiro, por compaixão, pois acreditava-se que as pessoas que estão em sofrimento deveriam ser primeiramente tratadas; segundo,

pelo foco na psicopatologia que é predominante; e terceiro, pelo impacto que aspectos negativos têm na vida das pessoas, e comparando-se com aspectos positivos, os últimos tendem a ser negligenciados. Pacico e Bastianello (2014) afirmam que a Psicologia Positiva não ignora os problemas e as dificuldades, e nem desvaloriza o estudo das patologias. O objetivo dessa nova área de conhecimento é complementar os estudos pregressos. As autoras fazem uma analogia com uma balança, a qual estava pendendo para o lado das patologias humanas, e a Psicologia Positiva ajudaria a equilibrá-la.

MacConville e Rae (2012) afirmam que a Psicologia Positiva atua em três níveis: o subjetivo, que está relacionado a sentir-se bem, e não leva em consideração fazer o bem ou ser uma boa pessoa. Inclui o estudo da alegria, bem-estar, satisfação, *flow* etc.; o individual, que identifica o que faz a vida ser boa e as qualidades necessárias para ser uma boa pessoa, como as características pessoais de forças e virtudes; e no nível grupal ou comunitário há a ênfase em virtudes cívicas e sociais que contribuem para o desenvolvimento e aprimoramento das relações interpessoais.

O objetivo da Psicologia Positiva é o de proporcionar o florescer nas pessoas, que significa desenvolver o melhor do que há nelas mesmas (Seligman, 2011). Por ser uma área de estudos recente no mundo todo, ainda há muito a ser estudado. No ano de 2051 Seligman (2011) espera que 51% das pessoas do mundo estejam florescendo, o que seria de grande benefício para toda a população, e um grande desafio para os profissionais da área da saúde e educação. MacConville e Rae (2012) acreditam que anteriormente o florescimento da população não era estudado pois acreditava-se que somente curando patologias a pessoa já floresceria, o que não se mostrou verdadeiro. As autoras acreditam que florescer é consequência de um esforço pessoal e a pessoa deve aprender a desenvolver-se cada dia mais.

Seligman, Steen, Park e Peterson (2005) alertam que o objetivo dos estudos científicos relacionados à psicologia positiva não é remover os aspectos negativos, e sim complementar aspectos envolvendo a experiência humana. MacConville e Rae (2012) acrescentam que esse é um desafio, pois geralmente os aspectos negativos impactam mais do que os positivos. Hanson (2015) compara os pensamentos negativos com o velcro, que gruda facilmente, e os pensamentos positivos com o teflon, que escorrega com facilidade e logo é esquecido. São

indicados quatro passos para treinar a incorporação do que é bom: ter uma experiência positiva; a enriquecer, lembrando de detalhes relacionadas a ela; absorvê-la; e associa o elemento positivo com um evento negativo, dando um novo significado à adversidade.

Para que comportamentos positivos sejam desenvolvidos é preciso ter relações mais significativas. Gable, Reis, Impett e Asher (2004) realizaram uma pesquisa com universitários e constatam que quando estes dividiam notícias boas com outras pessoas, estas apresentavam maiores índices de bem-estar. Porém, mais importante do que a notícia em si, era como o interlocutor recebia a novidade. Há quatro formas de receber boas notícias: ativa construtiva, no qual a pessoa faz perguntas e se engaja no que foi contado; ativo destrutivo, quando a pessoa questiona e põe em dúvida o evento positivo; passivo construtivo, no qual a pessoa comemora a boa notícia, mas não fala sobre o evento e este parece não ser relevante; e passivo destrutivo, no qual a pessoa ignora ou evita falar da boa notícia. A pesquisa dos autores constatou que somente as pessoas que recebiam um *feedback* ativo e construtivo possuíam aumento dos níveis de bem-estar.

A Psicologia Positiva pode ser aplicada em diversos contextos. Linley e cols. (2009) indicam que a aplicação prática por profissionais ajuda os clientes a florescer, tendo uma vida melhor. Na área da Psicologia Clínica a psicologia positiva pode auxiliar o cliente a conhecer as suas potencialidades e diminuir o foco na intensidade dos aspectos negativos. Ao conhecer suas qualidades e estratégias de enfrentamento de adversidades é possível resolver problemas de forma mais adequada.

Na área da educação, Linley e cols. (2009) afirmam que a Psicologia Positiva tem o papel de encorajar o bom desempenho do estudante e auxiliá-lo a encontrar seus talentos e apresentar oportunidades de acordo com eles. Há programas no Butão, Reino Unido, Estados Unidos e outros países que ajudam estudantes de todos os níveis de ensino a florescer.

Outra área na qual a Psicologia Positiva está sendo aplicada de acordo com Linley e cols. (2009) é a da Psicologia Jurídica, em especial na reabilitação de presos. O objetivo é mostrar possibilidades para uma vida quando estiver em liberdade, buscar novas oportunidades de trabalho e relacionamentos interpessoais.

A área organizacional é muito beneficiada com a aplicação da Psicologia Positiva. Ao compreender as qualidades e aspectos positivos dos trabalhadores, líderes podem gerir recursos e relações de forma a beneficiar as relações laborais e otimizar o rendimento e o bem-estar laboral (Linley e cols., 2009).

O coaching é uma área muito difundida atualmente, e Linley e cols. (2009) e Biswas-Diener (2010) afirmam que nos Estados Unidos e na Inglaterra o termo coaching positivo (*positive coaching*) está sendo utilizado para designar profissionais que trabalham com aspectos positivos de seus clientes. O profissional deve instigar o cliente a buscar suas qualidades para ter melhor qualidade de vida.

Linley e cols. (2009) afirmam que uma área que a Psicologia Positiva deveria estar mais inserida é a de políticas públicas. Muitas doenças ocorrem por questões psicológicas, e ao detectar como melhorar aspectos da qualidade de vida e bem-estar de populações, é possível melhorar questões de saúde.

A teoria em Psicologia Positiva (Seligman, 2018) e intervenções (Brunwasser, Gilham & Kim, 2009; Biswas-Diener, 2010; MacConville & Era, 2012; Hanson, 2015) foram baseadas nos preceitos da psicologia cognitivo-comportamental e outros filósofos e pensadores de diferentes épocas. Porém é possível compreender a temática de acordo com os princípios da análise do comportamento de B. F. Skinner. De acordo com a análise do comportamento, o comportamento é definido como a relação entre o organismo e o ambiente, havendo a interação entre o indivíduo e o meio que a circunda (Matos, 1997). Os comportamentos possuem a probabilidade de ser repetidos ou não no futuro, podendo ser reforçados ou punidos (Skinner, 1953/2003).

De acordo com Skinner (1953/2003) reforço é uma consequência do comportamento que aumenta a probabilidade de este ser emitido novamente. A punição é uma consequência do comportamento que diminui a probabilidade de o comportamento ser novamente emitido. Tanto o reforço quanto a punição se dividem em positivo e negativo, sendo positivos quando algo é acrescentado e negativos quando algo é retirado. Todas as pessoas aprendem novos comportamentos no decorrer da vida, e para Catania (1999), aprendizagem é definida como a mudança de comportamento resultante da experiência. Sidman (1995) alerta que a aprendizagem ocorre tanto por meio do reforço quanto da punição, mas enfatiza que a aprendizagem por reforçamento positivo é mais

duradoura e possui menos efeitos colaterais negativos no indivíduo. A psicologia positiva enfatiza a busca de reforçadores positivos de cada pessoa.

A psicologia positiva busca ir além do conceito de prazer e de reforçamento positivo imediato. Ao abordar o sentido e o propósito da vida, é estabelecida a diferença entre dois conceitos que Peterson e Seligman (2004) resgatam de Aristóteles: a hedonia e a eudaimonia. O hedonismo é caracterizado pela busca do prazer imediato, que pode levar a consequências reforçadoras imediatas, porém aversivas futuramente. Ryan e Deci (2001) e Keyes (2009) afirmam que esse é um conceito relacionado a características individuais. O eudaimonismo refere-se a busca do prazer e bem-estar, mas não de forma imediata, sendo algo mais profundo e voltado para outras pessoas. Há a busca de um sentido para a vida, podendo não haver consequências reforçadoras em curto prazo, mas tendo consequências em longo prazo. Um exemplo seria fazer um favor para uma pessoa: o ato pode não ser prazeroso, mas sentir-se satisfeito por tê-lo realizado é. Layours e Zanon (2014) afirmam que a vivência de mais emoções positivas do que negativas são referentes aos aspectos hedônicos do bem-estar. Mas para ter uma vida plena é preciso haver um senso de significado e propósito de vida, que se refere ao bem-estar eudemônico.

A Psicologia Positiva é uma área nova e em expansão e é alvo de muitas críticas. Diener (2009) e Seligman (2018) afirmam que muitas pessoas acreditam que ao focar em aspectos positivos, os negativos são negligenciados, o que não se mostra como verdadeiro. O objetivo dessa área é levar ambos os aspectos em consideração. Outra crítica é a que essa nova área de atuação enfoca nos aspectos individuais e subjetivos e não nos sociais, organizacionais e governamentais. Diener (2009) afirma que esse é um viés que ainda é pouco estudado na Psicologia Positiva e encoraja a publicação de pesquisas sobre o assunto.

Na próxima seção será abordado um dos temas de maior interesse na temática da Psicologia Positiva de acordo com Seligman (2011), que é o bem-estar, o qual divide-se em cinco elementos, que serão abordados a seguir.

5.5 BEM-ESTAR

A teoria do bem-estar de Seligman (2011) é dividida em cinco elementos, sendo que cada um deles contribui para a formação do bem-estar. Os cinco elementos são representados pelo acrônimo (em inglês) PERMA (*Positive Emotion, Engagement, Relationship, Meaning e Accomplishment*) e em português denominam-se emoção positiva, engajamento, relacionamentos positivos, significado e realização.

- Emoção positiva: é considerada a pedra angular da teoria do bem-estar e está relacionada com a vida agradável, e é mensurada.
- Engajamento: está relacionado com o envolvimento em alguma atividade que seja prazerosa e que a pessoa esqueça do tempo quando está envolvida nela. Está relacionada ao conceito de *flow* proposto por Csikszentmihalyi (2008).
- Relacionamentos positivos: envolve o relacionar-se com outras pessoas que em momentos felizes e difíceis estarão ao lado quando precisar.
- Significado: é uma apreciação objetiva de algo. É subjetiva, pois precisa fazer sentido para cada pessoa em particular, e quando uma atividade possui um significado ela pode ser elaborada de forma mais produtiva e prazerosa. O significado de um evento pode mudar no decorrer do desenvolvimento humano e ser mais relevante ou não em diferentes momentos.
- Realização: sentir que fez algo que gostou, que se empenhou e que isso lhe causa prazer. Cada pessoa se sente realizada em diferentes atividades.

Ou seja, o bem-estar é um modelo teórico acerca da satisfação com a vida e do florescimento humano. Seligman (2004, 2011) acrescenta que a Psicologia Positiva tem o interesse em descrever comportamentos ao invés de prescrever e estabelecer regras prontas. Mas, ele também afirma que ainda é um modelo em construção, e que atingir o bem-estar envolve aspectos individuais, e por isso busca aprimorá-lo com pesquisas científicas.

Para Seligman (2011, p. 36)

[...] o bem-estar não pode existir apenas na sua cabeça: ele é uma combinação de sentir-se bem e efetivamente ter

sentido, bons relacionamentos e realização. O modo como escolhemos nossa trajetória de vida é maximizando todos esses cinco elementos.

Na teoria do bem-estar de Peterson e Seligman (2004) há 24 forças e 6 virtudes pessoais que embasam os cinco elementos. As virtudes, depois de estudos em diferentes culturas e filosofias de vida, são consideradas categorias universais e valorizadas em todo o mundo. As características associadas a essas virtudes são denominadas como forças. Uma força tem as seguintes características: senso de autenticidade e propriedade; desejo de mostrá-la; aprendizagem rápida quando essa força é praticada; grande vontade de encontrar maneiras de utilizá-la; dificuldade em se impedir de usar essa força, sentimento de fortalecimento ao utilizar essa força; criar e buscar projetos de acordo com esta; força e prazer ao estar utilizando-a (Peterson & Seligman, 2004). Polly e Britton (2015) afirmam que para saber quais são as forças e virtudes de uma determinada pessoa, é preciso se perguntar se ela é considerada essencial e é uma característica marcante que define o indivíduo.

Seligman recebeu um financiamento (*grant*) para criar um manual relacionado às virtudes dos indivíduos. Ele convidou Christopher Peterson e outros colaboradores para que em um período de três anos focassem nessa tarefa (Seligman, 2018). A intenção de Peterson e Seligman (2004) era elaborar um anti-DSM², ou seja, ao invés de analisar as doenças e transtornos de uma pessoa, os estudos deveriam focar no que ela apresenta de bom e adaptativo. Quando o indivíduo conhece o que possui de melhor em si é capaz de mudar aspectos negativos e desadaptativos da sua vida. Seligman e cols. (2005) afirmaram que ao elaborar um livro com as forças e virtudes de uma pessoa gostariam de contribuir para a compreensão do bem-estar.

O VIA (*Values in Action*) – *Inventory of Strengths*, é um questionário que foi elaborado para a avaliação das forças e das virtudes, e encontra-se disponível em www.viacharacter.org, e sua versão brasileira foi traduzida e adaptada por Seibel, DeSouza e Koller (2015). Na tabela 1 encontram-se as virtudes e forças presentes no questionário.

² DSM: Manual diagnóstico de Transtornos Mentais, utilizado pela Psiquiatria e Psicologia para o diagnóstico de transtornos mentais.

Tabela 1: Descrição de forças e virtudes (Adaptado de Seibel, DeSouza & Koller, 2015, p. 373)

| Virtudes | Forças |
|--------------------------|---|
| Sabedoria e conhecimento | Criatividade, engenhosidade e originalidade Curiosidade e interesse no mundo Juízo, pensamento crítico e abertura a novas ideias Amor pela aprendizagem Perspectiva e Sabedoria |
| Coragem | Bravura Honestidade, autenticidade e sinceridade Perseverança, assiduidade e diligência Vitalidade, entusiasmo e energia |
| Humanidade | Amor Bondade e generosidade Inteligência social |
| Justiça | Cidadania, trabalho em equipe e lealdade Liderança Integridade, igualdade e justiça |
| Temperança | Perdão e misericórdia Modéstia e humildade Autorregulação e autocontrole Prudência, cuidado e distinção |
| Transcendência | Apreciação da beleza e excelência Gratidão Esperança, otimismo e visão de futuro Bom humor e diversão Espiritualidade, senso de propósito e fé |

No Brasil, Noronha e Barbosa (2016) desenvolveram a Escala de Forças de Caráter, que é baseada no VIA. É uma escala unidimensional e com boa consistência interna, sendo o valor do alfa de *Cronbach* de 0,93. Porém, Noronha e Zanon (2018) realizaram a análise fatorial da Escala de Forças de Caráter em uma pesquisa com 981 universitários, e encontraram uma estrutura de três fatores: forças intelectuais, coletivismo e interpessoalidade, e transcendência. Tanto a pesquisa de Noronha e Zanon (2018) como a de Noronha e Campos (2018) encontraram correlações entre as forças de caráter e aspectos da personalidade.

Seligman (2011) acredita que o bem-estar deveria ser promovido também no ambiente escolar, pois ele pode reduzir os índices de depressão e aumentar o nível de satisfação com a vida. Linkins, Niemic, Gilham e Mayerson (2015), Quinlan, Swain, Cameron e Vella-Brodrick (2015) e White e Waters (2015) realizaram projetos de intervenção com estudantes do ensino básico e concluíram que quando as crianças conhecem e aprendem a utilizar suas forças, elas apresentam maior rendimento escolar e bem-estar.

Os estudos sobre o bem-estar são recentes, e há algumas hipóteses em relação à sua origem e manutenção. Diener, Oishi e Lucas (2003, 2009) citam o componente genético como uma variável para o bem-estar, no qual pessoas teriam maior facilidade para lidar com aspectos positivos. Woyciekoski, Stenert e Hutz (2012), Lui, Chang, Rollock, Leong e Zamboanga (2016) e Strickhouser, Zell e Krizan (2017) enfatizam a personalidade, e em especial o modelo de 5 fatores (*Big Five*), sendo que a felicidade estaria relacionada a escores baixos em neuroticismo e altos em extroversão. Watson e Naragon (2009) citam a influência neurobiológica no bem-estar, sendo que pessoas que se denominam mais felizes apresentam mais atividade de descanso (*resting activity*) no córtex pré-frontal esquerdo. Há também correlações entre o bem-estar e o otimismo, sendo que Aspinwall e Taylor (1992) realizaram uma pesquisa com universitários, e, naquela época, concluíram que os maiores escores de otimismo eram mantidos do início até o final do semestre letivo. Lui e cols. (2016) encontraram correlações entre o bem-estar e otimismo em universitários. Lambert, Passmore e Holder (2015) e Watson e Naragon (2009) enfatizam que o bem-estar está correlacionado a diversos e complexos fatores, incluindo a genética, circunstâncias da vida e escolhas pessoais.

Watson e Naragon (2009) e Woyciekoski, Stenert e Hutz (2012) afirmam que ter uma crença religiosa ou espiritual está correlacionada positivamente com o bem-estar. Não há nenhuma relação com uma religião específica, mas crer em uma força superior auxilia a analisar a situação de uma forma mais positiva. Além disso, o suporte social também é visto como um fator que está relacionado ao bem-estar, pois ao ter relacionamentos estáveis e de confiança, é possível promover o afeto positivo. Albuquerque, Noriega, Martins e Neves (2008) citam a idade como uma variável para o bem-estar, sendo que quanto maior a idade, maior será o nível de bem-estar subjetivo. Gaspar e Balancho (2017) citam o baixo nível

socioeconômico como preditor de um menor sentimento de bem-estar. Watson e Naragon (2009) não encontraram diferenças significativas dos índices de afetos positivos em homens e mulheres.

Um estudo realizado por Emmons e McCullough (2003) constatou que a gratidão pode aumentar e manter os níveis de bem-estar. Participaram da pesquisa pessoas randomicamente selecionadas, e foi solicitado que anotassem três bênçãos que ocorreram diariamente em um período de dez semanas. Os resultados indicaram um aumento nos índices de afetos positivos, diminuição dos afetos negativos, e uma visão mais otimista da vida. É possível analisar a importância dos aspectos positivos e adaptativos da vida de cada indivíduo. Seligman (2011) enfatiza que ao anotar três eventos positivos diariamente torna-se um hábito, e mesmo que depois de algum tempo eles não sejam mais escritos, há a tendência a observar com maior frequência os aspectos positivos do que os negativos.

Gable, Gonzaga e Strachman (2006) realizaram um estudo com casais e os que compartilham as situações positivas e agradáveis que ocorreram durante o dia tinham maior probabilidade de continuar juntos do que os que dividiam as dificuldades e os problemas. Ou seja, os casais que contavam, escutavam e falavam mais sobre os eventos positivos de forma ativa e construtiva tinham uma relação que gerava maior confiança e companheirismo.

Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985), Lucas, Diener e Suh (1996) e Diener, Oishi e Lucas (2009) constataram que o bem-estar subjetivo está relacionado a três componentes: a satisfação com a vida, os afetos positivos e os afetos negativos. O primeiro componente está relacionado a aspectos cognitivos, e os seguintes aos aspectos emocionais envolvidos.

A satisfação com a vida se refere a um processo cognitivo relacionado ao processo de julgamento. É uma avaliação global da vida de acordo com critérios pessoais. Essa é uma variável pessoal, cada um possui percepções diferentes, e está relacionada com eventos passados (Diener e cols., 1985). Ou seja, cada indivíduo deve relatar como acredita que se sente em determinado momento sem a interferência de indicadores externos e definidos por terceiros. Este deve refletir sobre o quanto percebe que está próximo ou não das suas aspirações (Siqueira & Padovam, 2008).

De acordo com Lucas, Diener e Suh (1996), os afetos positivos e negativos relacionam-se com a frequência e a intensidade nas quais as emoções são vividas pelo indivíduo. Osti e Noronha (2015) definem os afetos positivos como emoções experimentadas em um determinado momento. Pessoas que possuem altos escores em afeto positivo tendem a ser mais alegres, confiantes e sentir mais prazer diante de determinadas situações. Lyubomirsky, King e Diener (2005) e Watson e Naragon (2009) afirmam que as pessoas com afetos positivos conseguem pensar e agir de maneiras a buscar atingir objetivos desejados e possuem maiores índices de sociabilidade, energia, comportamento pró-social e possui estratégias de *coping* diante de dificuldades. Os níveis baixos de afeto positivo indicam sentimentos de tristeza e letargia. Os afetos negativos para Osti e Noronha (2015) são emoções desagradáveis para a pessoa como o medo e a ansiedade. Watson e Naragon (2009) afirmam que as pessoas apresentam os afetos negativos como uma forma de defesa do organismo contra a dor, a punição ou os efeitos indesejáveis. Segabinazi e cols. (2012) e Zanon, Bastianello, Pacico e Hutz (2013) enfatizam que pessoas com altos escores em afeto negativo sentem com maior frequência desprazer, e acreditam que são mais preocupadas e tristes. Ou seja, pessoas que possuem um alto nível de bem-estar apresentam satisfação com a vida, afetos positivos e baixos índices de afetos negativos.

Como o bem-estar é geralmente avaliado por escalas de auto informe, havia a preocupação de se obter respostas que os participantes acreditassem que fossem as mais socialmente aceitas. Porém Diener, Oishi e Lucas (2009) constataram que em estudos nos quais outras fontes eram utilizadas para a avaliação do bem-estar, esta se mostrava acurada.

Osti e Noronha (2015) afirmam que para avaliar o bem-estar é preciso levar em consideração cada indivíduo e como ele interpreta as situações tanto positivas quanto negativas que passam durante a vida. Mesmo diante de situações que podem ser consideradas positivas para a maior parte dos indivíduos, pode ser negativa para outros.

Diener e Seligman (2002) realizaram um estudo longitudinal com 222 estudantes universitários americanos para avaliar quais aspectos estão relacionados a altos níveis de felicidade. Dessa amostra foram analisados os participantes dez por cento mais felizes e menos felizes (a felicidade foi indicada como altos índices de satisfação com a vida e afetos positivos e baixos níveis de

afetos negativos). Os estudantes foram avaliados durante 51 dias seguidos, e constatou-se que as pessoas mais felizes tinham pouca ideação suicida, lembravam mais de eventos positivos da sua vida do que de negativos, e apresentavam menores índices de afetos negativos. O grupo com as pessoas infelizes relatam não estar satisfeitos com o seu relacionamento familiar e níveis iguais de afetos positivos e negativos. Ao analisar os dados dia a dia foi possível concluir que as pessoas mais felizes não ficavam felizes o tempo todo: havia oscilações entre os dias, porém essa oscilação era menor do que no grupo infeliz. Os resultados indicam que pessoas com maiores níveis de satisfação com a vida e afetos positivos, e menores de afetos negativos possuem maior facilidade no contato social e de lidar com as adversidades.

Lyubomirsky, King e Diener (2005) realizaram um estudo no qual analisaram estudos experimentais, teóricos, transversais e longitudinais para compreender a relação entre afetos positivos e felicidade. Os autores concluíram que as pessoas que apresentam afetos positivos possuem maiores índices de felicidade, sendo que a primeira causa a segunda, e não vice-versa como se acreditava anteriormente. Os estudos analisados constataram que as pessoas que apresentavam maiores índices de afetos positivos possuíam melhor qualidade no ambiente laboral, maiores salários, maior envolvimento no trabalho, maior suporte social, melhores relacionamentos, são casados e possuem melhor saúde mental e física. Apesar dos resultados promissores indicando que as pessoas com mais afetos positivos são mais bem-sucedidas, os autores alertam que apenas ter afetos positivos não faz com que o indivíduo se sinta bem o tempo todo e durante todo o seu desenvolvimento. Há momentos que afetos negativos ocorrem, mas esses são menos frequentes e possuem menor frequência em relação aos afetos positivos.

Hutz, Midgett, Pacico, Bastianello e Zanon (2014) realizaram um estudo com estudantes universitários americanos e brasileiros cujo objetivo era comparar os níveis de esperança, satisfação com a vida, afetos positivos e negativos, autoestima, otimismo e aspectos da personalidade. Constatou-se que os americanos possuíam maiores índices de esperança, satisfação com a vida e afetos positivos. Os brasileiros possuíam maiores índices de otimismo e afetos negativos.

Seligman e McBride (2011), Woyciekoski, Stenert e Hutz (2012) e Osti e Noronha (2015) também afirmam que o bem-estar está relacionado positivamente com o otimismo, e esse será o tema da próxima seção.

5.6 OTIMISMO

Até o fim da década de 1970 o otimismo era considerado um defeito, um sinal de imaturidade, e o pessimismo era visto como um sinal de saúde mental e maturidade. Porém, com a realização de pesquisas, o otimismo deixou de ser visto como uma romantização e negação dos aspectos negativos da vida, mas a análise realista de dificuldades (Peterson, 2000; Carr, 2011).

De acordo com Scheier e Carver (1985), o otimismo é definido como expectativas positivas sobre eventos futuros. É um constructo estável como a personalidade e está relacionado a como as pessoas se comportam diante de diferentes situações, tanto positivas como negativas.

Para Snyder e Lopez (2009), a pessoa otimista utiliza atribuições causais adaptativas para explicar situações potencialmente negativas. Ou seja: essa pessoa é capaz de explicar qual é o papel de outras pessoas e ambientes que não é passível de controle quando há resultados negativos; consegue interpretar eventos negativos como se não fossem ocorrer novamente; e acredita que um resultado ruim é algo relacionado a uma determinada área, e não a um sentimento de fracasso como pessoa em uma perspectiva global.

Ottati e Noronha (2017) afirmam que o otimismo é unidimensional, porém bipolar, pois nesse constructo há dois extremos, sendo o otimismo e o pessimismo. Para que uma pessoa seja otimista é preciso levar em consideração dois aspectos: o motivo pelo qual a pessoa está se comportando de uma determinada maneira, pois ela somente fará algo que tenha algum valor para ela; e o senso de confiança, que é o quanto se acredita ser possível realizar o que se almeja. Mesmo diante de grandes adversidades, se a pessoa faz esforços contínuos para atingir seu objetivo, ela irá continuar tentando até conseguir alcançá-lo.

Há duas vertentes pelas quais o otimismo está sendo estudado: pelo otimismo disposicional e pelo otimismo aprendido. O otimismo disposicional foi estudado por Scheier e Carver, e eles o conceituam como a expectativa de que mais situações boas ocorram do que ruins. Ele é considerado um constructo estável e está

relacionado a aspectos ambientais. Inicialmente foi criado em 1985 o instrumento *Life Orientation Test (LOT)* para avaliação do otimismo. Porém após críticas ele foi reformulado. Atualmente é utilizado o instrumento *Revised Life Orientation Test (LOT-R)* que foi reformulado em 1994 (Scheier, Carver & Bridges, 1994). O otimismo disposicional se refere ao que se espera diante de ações, sendo que o resultado positivo é almejado mesmo havendo dificuldades (Londoño Pérez, 2009).

O otimismo aprendido proposto por Seligman é definido em um modelo explicativo (*explanatory style*). De acordo com essa perspectiva, os otimistas entendem a adversidade como algo externo, específico daquela situação e transitório, e os pessimistas atribuem a algo interno, permanente e duradouro. Há duas maneiras de medir o otimismo de acordo com essa perspectiva: pelo Questionário de Estilos Atribucionais (*Attributional Style Questionnaire – ASQ*) e a Análise de Explicações de Conteúdos Verbais (*Content Analysis of Verbal Explanations - CAVE*) (Seligman, 2006).

Peterson (2000) afirma que tanto o otimismo disposicional quanto o explicativo são importantes e avaliam de forma correta o otimismo, e mesmo que em poucos estudos ambos os instrumentos sejam utilizados simultaneamente, possuem correlações entre si. Apesar das diferenças de abordagens, os instrumentos criados para a avaliação são adequados.

Londoño Pérez (2009) afirma que há três tipos de crenças otimistas: as expectativas positivas de resultado, ou seja, acreditar que geralmente ocorrem bons resultados das situações no decorrer da vida; as expectativas positivas de eficácia, sendo que a pessoa se sente capaz de passar por adversidades; e o pensamento pouco realista, sendo que a pessoa acredita que mais situações boas irão acontecer consigo e não com os outros, e que mais situações negativas ocorrerão com os outros e não consigo.

Seligman (2011) destaca diversos estudos que mostram a relação entre o otimismo e a proteção contra doenças cardiovasculares, assim como o pessimismo está relacionado a maior incidência de doenças psicossomáticas e câncer. Chopik e O'Brien (2017) realizaram uma pesquisa com 782 casais acima de 50 anos, e concluíram que as pessoas otimistas tendem a ter estilos de vida mais saudáveis, ter um apoio social maior e um sistema imunológico mais resistente a doenças. Foi também possível analisar a correlação entre o otimismo e saúde física da pessoa e do seu (sua) parceiro(a). Em comparação com os pessimistas, Snyder e Lopez

(2009) afirmam que os otimistas tendem a ter um melhor desempenho ao iniciar uma faculdade, cuidar de pacientes com Alzheimer, submeter-se a transplante de medula e lidar com o câncer. Carver, Scheier e Segestrom (2010) indicam que pessoas otimistas tendem a ter menores risco de desenvolver psicopatologia e ser mais resilientes. Londoño Pérez (2009) diz que o otimismo tem um papel facilitador na adaptação e manutenção no Ensino Superior, e Carver, Scheier e Segerstrom (2010) afirmam que universitários calouros com altos índices de otimismo tendem a retornar para cursar o segundo ano.

Lévano (2009) realizou um estudo correlacionando a felicidade, a resiliência e o otimismo em estudantes do Ensino Médio, e concluiu que os três constructos estão relacionados entre si. Constatou também que quanto maior a idade, menor era o índice de otimismo. Para o autor, o otimismo é um comportamento construído durante a vida, e como tal, é passível de aprendizagem e desenvolvimento. Osti e Noronha (2015) realizaram uma pesquisa com estudantes de Pedagogia brasileiros, e encontraram uma correlação positiva entre o pessimismo e a idade, sendo que à medida que ficam mais velhos, os estudantes eram mais pessimistas diante da vida. Foi encontrada uma correlação positiva entre afetos positivos e otimismo, e uma correlação negativa entre afetos negativos e otimismo.

Em uma pesquisa realizada por Gómez-Molinero e cols. (2018), também foi encontrada correlação positiva entre otimismo e resiliência em estudantes universitários, porém uma correlação positiva entre otimismo e a idade. Ou seja, nesse estudo, diferente do de Lévano (2009), quanto mais velhos eram os estudantes, mais otimistas eles acreditavam ser. Londoño Pérez (2009) realizou uma pesquisa longitudinal com universitários colombianos e encontrou correlação positiva entre a idade e o otimismo, sendo que quanto mais velhos, mais otimistas ficaram. E em uma pesquisa realizada por Weber, Dias, Gomes e Pasqualotto (2018) com estudantes de um curso de Formação de Professores foi encontrada a correlação positiva e significativa entre otimismo, resiliência e autoestima.

A crítica em relação ao conceito de otimismo (e em relação à psicologia positiva como um todo) é que pode levar a exageros e a uma visão distorcida da realidade, e que o excesso de otimismo pode levar à ingenuidade e negação da realidade (Woolfork & Wasserman, 2005; Carver, Scheier, Miller & Fulford, 2009). Porém Seligman (2011) ressalta que não se trata de negar aspectos negativos, e

ênfatiza que o otimismo está relacionado à realidade e como é possível passar por situações difíceis de forma mais leve.

Londoño Pérez (2009) ênfatiza que o otimismo é aprendido durante a vida, e no período do final da adolescência o jovem passa a encarar as adversidades com mais facilidade. Quando as situações são encaradas com extremo pessimismo, a tendência é negar o problema e não se comprometer diante dele. O comportamento pessimista pode gerar mais sentimentos negativos e pode ser danoso ao universitário. O estudante otimista é aquele, que apesar da dificuldade que encontrar, irá analisar quais comportamentos em seu repertório que podem ajudá-lo a resolver a situação.

O senso comum acredita que o sucesso faz com que as pessoas sejam mais otimistas, porém as pesquisas apontam que a direção correta é a oposta: pessoas otimistas tendem a ser mais bem-sucedidas. Esses resultados foram encontrados em diferentes ambientes sociais, como o laboral e o escolar. Não é o talento ou a habilidade para a realização de uma atividade que é o mais importante, mas sim a perseverança que a pessoa tem para não desistir de seus objetivos (Seligman, 2006; Carver e cols., 2009).

A capacidade de lidar com adversidades e buscar estratégias para superá-las está relacionada ao conceito de resiliência, a qual será tratada a seguir.

5.7 RESILIÊNCIA

Muito se fala sobre as adversidades e dificuldades da vida, pois essas são inerentes a todas as pessoas. Masten, Cutuli, Herbers e Reed (2009) afirmam que há uma fascinação, desde os tempos antigos, em entender como as pessoas lidam com as dificuldades e se tornam bem-sucedidas. A resiliência é um constructo que auxilia na compreensão de como, apesar de tantas dificuldades, muitas pessoas são capazes de crescer com as adversidades e não desistirem.

O precursor do termo foi Thomas Young, que em 1807 realizava experimentos na área da Física e Engenharia, buscando a relação entre a força aplicada a um corpo e o quanto de deformação esta fazia. O termo foi emprestado para ser utilizado na Psicologia, e feita a analogia entre a força com um trauma psicológico, e a deformação do material com a capacidade de lidar com essas situações aversivas (Yunes & Szymansky, 2001). Brandão e Mahfoud (2011)

ênfatizam que o termo é consagrado e utilizado na linguagem coloquial de povos da língua inglesa, porém no Brasil o termo é pouco conhecido no senso comum, passando a ser mais utilizado em pesquisas acadêmicas na década de 1990.

Os primeiros estudos ocorreram nos anos 1960 e focavam principalmente no desenvolvimento de crianças que se encontravam em situação de risco. Inicialmente se acreditava que as crianças que passavam por dificuldades e as superavam eram “invulneráveis” e “resistentes ao estresse”. Porém com o passar dos anos foi possível compreender que elas não deixavam se sentir as adversidades como se elas não existissem, mas buscavam recursos para mudá-las (Masten e cols., 2009).

Michael Rutter (1987), um dos pioneiros do estudo da resiliência afirma que esta é um conjunto de processos sociais e pessoais que estão relacionados com as variáveis individuais em resposta a uma situação de risco. Algumas pessoas sucumbem à adversidade, enquanto outras conseguem superar os perigos da vida de forma adequada.

Para Masten e cols. (2009) há duas questões que são muito debatidas em relação à resiliência: se a resiliência é um processo individual ou social, e o que significa indicar uma pessoa com características resilientes. Atualmente acredita-se que tanto recursos pessoais como sociais podem facilitar o processo de resiliência, pois o indivíduo influencia o meio e vice-versa. Em relação às características que indicam comportamentos resilientes, geralmente se imagina que são as pessoas que apresentam trajetórias de vida brilhantes e fora dos padrões da realidade. Porém, a pessoa resiliente é aquela que consegue funcionar em sociedade de forma adequada e é capaz de sucumbir às adversidades inerentes à vida.

Mesmo que o estudo da resiliência seja anterior ao da Psicologia Positiva, esses conceitos estão relacionados, pois ambos focam em um olhar que transforma as concepções sobre o ser humano e suas experiências de vida, levando em conta o potencial de cada um (Yunes, 2003). Para compreender o conceito de resiliência, Niquice e Poletto (2016) enfatizam que se deve analisar tanto a adversidade quanto a adaptação. Esses dois termos estão relacionados aos fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento humano.

Os fatores de risco ao desenvolvimento são situações e eventos que aumentam a probabilidade de desadaptação do indivíduo diante da adversidade.

Poletto e Koller (2006) afirmam que essa terminologia é utilizada na área da saúde mental como estressores que podem predispor a um resultado indesejado. Esses fatores podem desencadear adaptações de acordo com a sua severidade, duração e intensidade. Lee, Kang e Kim (2017) elaboraram um estudo no qual encontraram o estresse e a síndrome de *burnout* como fatores de risco em estudantes de Ensino Médio. Li (2017) constatou que a falta de supervisão parental e baixo envolvimento escolar são fatores de risco para o fracasso acadêmico.

Os fatores de proteção ao desenvolvimento humano possuem o efeito de reverter ou minimizar os potenciais riscos para o desenvolvimento humano. Merino e Privado (2015) trazem o conceito de recursos em caravana (*resource caravans*), indicando que os fatores de risco e proteção são independentes, porém não podem ser analisados de forma isolada. Ou seja, se a pessoa possui um maior número de fatores de proteção a sua disposição, estes tendem a reduzir o impacto dos fatores de risco, e vice-versa. Fatores de proteção presentes tendem a puxar em caravana mais fatores de proteção e o mesmo ocorre com os fatores de risco.

Rutter (1987) afirma que os fatores de proteção provocam modificações nas respostas do indivíduo ao perigo e possuem quatro funções: reduzir o impacto dos riscos, alterando a exposição da pessoa à situação adversa; reduzir as reações negativas que seguem à exposição do indivíduo à situação de risco; estabelecer e manter a autoestima³ e a autoeficácia⁴ do indivíduo por meio de estabelecimento de relações de apego seguras; e criar oportunidades para reverter os efeitos nocivos do estresse.

Masten e cols. (2009) citam alguns fatores de proteção que podem auxiliar na promoção da resiliência em crianças e jovens e os divide em questões individuais, da família e relacionamentos próximos e da comunidade e organizações. Os fatores individuais são as habilidades de resolver problemas, a autoeficácia, um olhar positivo diante da vida, empatia; os fatores familiares são relações de apego positivas, relacionamento próximo com adultos, pais participativos, ambiente familiar organizado, maior nível escolar dos pais ou

³ De acordo com Guilhardi (2002) a autoestima é um sentimento aprendido e desenvolvido durante o desenvolvimento humano, produzida por uma história de reforçamento.

⁴ Para Bandura (1989) a autoeficácia é a crença de ser capaz de realizar atividades de maneira bem-sucedida.

cuidadores, clima familiar positivo; e os fatores encontrados na comunidade e organizações são escolas efetivas que busquem criar laços com os seus alunos, vizinhos disponíveis, segurança pública, boa oferta de serviços de saúde.

A resiliência pode ser estudada de três maneiras: estudos de caso individuais, estudos de caso de subgrupos e estudos comparativos entre crianças de baixo e alto risco. Os estudos de caso individuais são consideradas inspirações para mostrar como as dificuldades podem ser superadas e ser um modelo para outras pessoas; o estudo de caso de subgrupos geralmente analisa pessoas que se encontram em uma mesma situação aversiva e o grupo a supera de forma coletiva; e os estudos com crianças de baixo e alto risco comparam quais variáveis podem modificar as dificuldades e auxiliar na adaptação diante delas (Masten e cols., 2009).

Snyder e Lopez (2009) enfatizam que para considerar uma pessoa resiliente, é preciso que primeiramente esta tenha passado por uma situação de risco ou adversidade, não há como desenvolvê-la sem passar pela situação aversiva. Para Reivich e Shatté (2002) a resiliência não é um traço, uma característica que algumas pessoas apresentam e outras não, mas um comportamento que pode ser aprendido. Werner (2006) realizou uma meta-análise dos estudos longitudinais sobre resiliência, e constatou-se que todas as pessoas mostram durante a vida uma alternância entre eventos estressantes e fatores de proteção. Ou seja, a pessoa passa por uma situação adversa e busca estratégias individuais e ambientais que podem propiciar o desenvolvimento da resiliência. A alternância entre adversidades e fatores de proteção pode estar relacionada a cada pessoa em um determinado período do ciclo vital, não sendo definida *a priori*, dependendo da forma de lidar de cada indivíduo.

De acordo com a análise do comportamento, o processo de resiliência envolve a exposição do indivíduo a estímulos aversivos, sendo esses os fatores de risco. Quando a pessoa busca em seu meio fatores de proteção, esta emite comportamentos para a eliminação de estímulos aversivos, e caso a eliminação seja efetiva, ela será reforçada negativamente (que significa o aumento da frequência de um comportamento pela retirada de algo aversivo). Ou seja, depois de ser reforçada negativamente várias vezes ela adquire um padrão de enfrentamento e isso pode ser denominado de resiliência (Corchs, 2011; Angst, 2013).

Quando uma pessoa é reforçada todas as vezes que emite um comportamento, está sob um esquema de reforçamento contínuo (CRF). Porém é sabido que dificilmente, no dia a dia, os comportamentos são reforçados dessa forma. Geralmente os reforços são intermitentes, ou seja, em alguns momentos a pessoa é reforçada e em outros momentos não. O reforço intermitente pode ser de razão, dependendo de um determinado número de respostas para se obter o reforço, ou de intervalo, dependendo de um determinado período de tempo. Pode ser tanto fixo ou variável em número de respostas ou de período de tempo (Skinner, 1953/2003). Uma pessoa que possui comportamentos resilientes tende a estar submetida a um esquema de reforçamento intermitente, pois apesar de não ser reforçada em todos os momentos da vida, continua a emitir respostas mesmo que não receba o reforço depois que adquiriu esse padrão (Pasqualotto, Löhr & Stoltz, 2015).

Os fatores de proteção podem ser classificados em: individuais, familiares e sociais. Os fatores individuais estão relacionados às características que a pessoa adquire ao longo da vida para lidar com as adversidades, e que a faz se desenvolver de forma autônoma. O ambiente familiar refere-se à família nuclear ou estendida que pode auxiliar o indivíduo quando ele se depara com um contexto adverso e oferece suporte, respeito e apoio. E o ambiente social inclui contextos e instituições que acolham o indivíduo diante das dificuldades. Exemplos de ambientes sociais promotores de resiliência são as escolas, grupos de apoio, psicoterapia, ambiente laboral, dentre outros (Assis, Pesce & Avanci, 2006).

Masten e cols. (2009) citam formas de auxiliar na promoção de resiliência em crianças e jovens, sendo elas: prevenção de baixo peso ao nascimento e prematuridade, tratamento de depressão pós-parto das mães, redução da taxa criminal, evitar o trabalho infantil, orientação aos pais, cuidadores e professores sobre o desenvolvimento humano. Também deve-se estimular as crianças e adolescentes a estabelecer laços com outras pessoas de confiança, desafiá-los a alcançarem seus objetivos e mostrar suporte durante o desenvolvimento humano.

O ambiente escolar pode ser considerado um local promotor de resiliência, pois quando há profissionais preparados para lidar com as dificuldades, podem auxiliar os alunos a superar problemas que vierem a se defrontar. O estudante passa grande parte do seu dia na instituição de ensino, e lá aprende novos conteúdos, relaciona-se com colegas e professores, e realiza atividades

avaliativas. Essas atividades podem ser tanto prazerosas e agradáveis, se caracterizando como um fator de proteção, assim como também ser aversivas e se constituírem como um fator de risco (Pasqualotto, Löhr & Stoltz, 2015). A seguir será abordada a habilidade de lidar com adversidades no ambiente escolar, denominada de resiliência acadêmica.

5.8 RESILIÊNCIA ACADÊMICA

O termo resiliência acadêmica surgiu com o objetivo de avaliar aspectos relacionados à permanência no ambiente escolar. É definida por Cassidy (2015, 2016) como a capacidade de estudantes em superar adversidades relacionadas ao ambiente acadêmico. Estuda características que buscam compreender como alunos, apesar das dificuldades que englobam o ambiente escolar, conseguem se superar academicamente. Martin e Marsh (2006) indicam que uma pessoa com resiliência acadêmica possui uma maior probabilidade de sucesso escolar mesmo diante de dificuldades. Anghel (2015) e Mallick e Kaur (2016) afirmam que estudantes que possuem resiliência acadêmica são capazes de transformar as dificuldades em fontes de motivação, mantendo seus planos pessoais, orientados para a tarefa que desejam realizar. Seligman e McBride (2011) descrevem um programa de intervenção voltado ao exército dos Estados Unidos para ensinar habilidades para a vida, o qual mostrou que é possível ensinar a aquisição de comportamentos mais positivos, inclusive aqueles que denotam resiliência frente a adversidades.

Cassidy (2016) afirma que pesquisas no campo da educação buscam compreender aspectos que distinguem indivíduos que são bem-sucedidos dos que não o são, e se a inteligência seria o único fator relacionado a este. Em algum momento da vida acadêmica, o aluno irá se deparar com o fracasso, desafio ou pressão relacionados aos seus estudos, e a forma pela qual irá lidar com essas dificuldades é que irá determinar a adaptação diante das adversidades. Martin e Marsh (2006) alertam que a maior parte dos estudos foca na resiliência de uma maneira geral, sendo que poucos estudos abordam em específico a resiliência acadêmica. Raymundo e Leão (2014) realizaram uma busca das publicações relacionadas à resiliência e a educação entre os anos de 2000 e 2014 e encontraram 23 publicações. As autoras dividiram as publicações em três categorias: Resiliência

em docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, Resiliência em alunos, crianças e adolescentes em escolas públicas, e Resiliência e fatores educacionais. A pesquisa aponta a escassez de publicações sobre essa temática e a importância de mais autores brasileiros focarem em aspectos educacionais e a habilidade de lidar com dificuldades.

Graner e Cerqueira (2019) realizaram uma revisão sistemática para mapear fatores de risco e proteção de estudantes universitários. As autoras identificaram como fatores de risco ter pensado em abandonar o curso, dificuldade em conciliar atividades de lazer e estudo, ter expectativas negativas em relação ao futuro profissional, não realizar atividades físicas, ser do sexo feminino, maior idade, baixa renda, não ter religião, ter filhos em idade escolar, dificuldades em se relacionar com colegas e discriminação racial. Os fatores de proteção encontrados foram ter atividades de lazer, buscar ajuda em situações de dificuldade, afetos positivos, autoestima positiva, resiliência e receber apoio social.

Esse é um tema recente, e Cassidy (2016) enfatiza que são necessários instrumentos que auxiliem na avaliação e posteriormente para a intervenção com estudantes a fim de obter sucesso acadêmico. O autor criou uma escala que avalia a resiliência acadêmica com 30 questões, e que avaliam o comportamento do indivíduo diante do fracasso acadêmico, sendo esta denominada *Academic Resilience Scale* (ARS-30), e suas características serão apresentadas posteriormente.

Martin e Marsh (2006) também desenvolveram uma escala de resiliência acadêmica, sendo esta denominada Escala de Resiliência Acadêmica (*Academic-Resilience Scale*), composta de 6 itens com uma escala *likert* que varia de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente) referentes a pensamentos sobre si mesmo e sua relação aos estudos. O *alfa de Cronbach* da escala é de 0,89, sendo considerada uma boa medida do constructo.

Foi realizado um estudo por Gayles (2005) nos Estados Unidos, com adolescentes afrodescendentes que apresentavam altos índices de resiliência acadêmica. Foram realizadas entrevistas, e estes afirmaram que não se sentem melhores do que seus pares por ter boas notas, pois percebem que se esforçam para ter um bom desempenho acadêmico. Os participantes afirmaram que por conseguir ver o resultado positivo do esforço, têm planos de cursar uma faculdade e ter um futuro melhor.

Oluwole e Oyedun (2014) realizaram um estudo em Ibadan, na Nigéria, e avaliaram os índices de resiliência acadêmica de estudantes que não passaram nos exames de proficiência da passagem da etapa pré-clínica para a clínica destinada a estudantes de Medicina e Odontologia. Os resultados indicaram que mesmo não tendo passado no teste, possuíam altos níveis de resiliência acadêmica e não pretendiam desistir de seus objetivos de vida.

Foi realizado um estudo por Cassidy na Inglaterra em 2015, e este correlacionou a resiliência acadêmica e a autoeficácia. A correlação encontrada foi positiva, e o autor estimula mais pesquisadores a analisar quais outras variáveis podem estar correlacionadas com a resiliência acadêmica.

Em 2016, Mallick e Kaur realizaram uma pesquisa em Punjab, Índia, correlacionando o ambiente escolar e a resiliência acadêmica. Os autores concluíram que os garotos possuem um maior escore de resiliência acadêmica, e que estudar no ambiente urbano também interfere positivamente nesse índice.

Bacchi e Licinio (2016) avaliaram estresse e resiliência em estudantes de Medicina e Psicologia, e foi constatado que as maiores fontes de estresse advêm de relações interpessoais e questões familiares, e estas podem interferir negativamente o desempenho acadêmico. Coronado-Hijón (2017) descreve um estudo realizado pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) em 28 sistemas educacionais do mundo em diferentes países, o qual chegou à conclusão de que apesar de alguns alunos encontrarem-se em situação de risco social, estes obtêm benefícios ao estar inseridos no ambiente escolar e apresentam alto desempenho acadêmico.

Silva, Caldeira, Sousa e Mendes (2020) realizaram um estudo em Portugal com estudantes universitários e avaliaram as estratégias de *coping* que estes utilizaram e os índices de resiliência. As estratégias de *coping* mais utilizadas foram a Aceitação da Responsabilidade e Resolução Planejada do Problema. Foi encontrada correlação entre *coping* e resiliência, apontando que lidar de forma adequada com as dificuldades pode auxiliar a lidar com situações adversas.

Rosenbaum e Weatherford (2017) fazem uma reflexão sobre a geração atual de estudantes, os denominados “*Millennials*”, que nasceram na virada do século XX para o XXI. Há a percepção de que esses alunos são menos resilientes e menos empenhados em seus trabalhos. Há a hipótese de que o acesso irrestrito a informação, constante interação em mídias sociais e facilidade no acesso a

recursos materiais pode estar fazendo com que esses adolescentes tenham menor tolerância a frustração. Porém os autores fazem uma crítica a essa visão, e afirmam que esses adolescentes são alunos que, por ter acesso a todas essas informações, se veem pressionados a ter um bom desempenho escolar e ser bem-sucedidos. Como essa nova geração possui menos receio de falar quando se sente exaurida, demonstram a outras pessoas e buscam serviços de saúde mental, algo que não era feito com frequência anteriormente. Dessa forma, os autores questionam se esses adolescentes possuem menos comportamentos resilientes, ou se apenas sinalizam com maior habilidade que estão estressados e esgotados, e buscam ajuda de forma mais deliberada, o que seria um indicativo de comportamento resiliente.

Para Cassidy (2015), estudar esse tema pode auxiliar na compreensão de quais mudanças podem ser realizadas na transmissão do conhecimento para que aumente o potencial de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos. A superação de dificuldades envolve processos complexos e não se deve negligenciar aspectos estressantes que podem afetar negativamente a saúde mental. Na vida universitária, em especial em períodos de entrega de trabalhos e realização de provas, o nível de estresse relacionado a vida universitária tende a aumentar. Como apontado anteriormente, ainda é incipiente a avaliação da resiliência acadêmica, e por isso foi investigado quais escalas avaliam a resiliência no Brasil.

5.9 ESCALAS QUE AVALIAM A RESILIÊNCIA NO BRASIL

Reppold, Pacheco e Gurgel (2016) afirmam que a resiliência pode ser avaliada por meio de escores de testes, notas escolares, instrumentos de avaliação da personalidade, constructos convergentes (por exemplo: habilidades sociais, autoestima, etc), entrevistas de história de vida e análise do discurso de entrevistados. Para avaliar a resiliência de forma global, é importante que além de avaliar competência e saúde mental do avaliando, deve-se também levar em consideração os fatores de risco.

A autora do presente trabalho realizou uma pesquisa em periódicos, bancos de dissertações e teses de forma sistemática e assistemática de instrumentos quem foram traduzidos para a população brasileira e avaliassem a resiliência. Foram encontrados 11 instrumentos, sendo eles:

A Escala de Resiliência (ER) de Wagnild e Young (1993): mede níveis de adaptação psicossocial positiva diante eventos de vida importantes. Possui 25 itens descritos de forma positiva em escala de *likert*. Os escores da escala oscilam de 25 a 175 pontos, com valores altos indicando elevada resiliência. A adaptação brasileira foi realizada por Pesce e cols. (2005). A consistência interna obtida para a versão brasileira foi satisfatória, com 0,80 o valor do *alfa de Cronbach* (Pesce e cols., 2005).

O Questionário do Índice de Resiliência de Reivich e Shatté (2002) possui 56 itens a serem respondidos segundo uma escala de *likert*. Três autores o administram de maneira diferente. Ripar, Evangelista e Paula (2008) utilizaram a versão adaptada por Barbosa (2006). Oliveira e Lipp (2009) fizeram a adaptação do questionário para o português, e Belancieri e cols. (2010) informam que utilizaram o Questionário do Coeficiente de Resiliência-RQ-Test de Reivich e Shatté (2002).

A Escala de Resiliência de Connor-Davidson Cd-Risc: foi traduzida por Trentini e Silva (2009) encontrada no estudo de Tavares e cols. (2011). No estudo realizado por Lopes e Martins (2011) foi utilizada a Escala de Resiliência Connor-Davidson (Cd-Risc-10) unifatorial de 10 itens que avalia a percepção dos indivíduos em sua capacidade de adaptar-se a mudanças e superação de obstáculos e doenças. Foi adaptada e traduzida de uma escala americana, obtendo boa consistência interna (*alfa de Cronbach*=0,85).

A Escala de Resiliência para Adultos (RSA): é norueguesa, elaborada por Hjemdal et. al (2006) e sua versão portuguesa foi elaborada por Hjemdal, Roazzi e Vikan (2009) e foram citadas por Carvalho e cols. (2011). A escala possui 33 itens e o *alfa de Cronbach* varia de 0,56 a 0,79.

A Escala de resiliência para crianças e adolescentes (ERCA): foi elaborada por Sandra Prince-Embury (2007) e traduzida por Barbosa (2008) (citada no estudo de Garcia & Boruchovitch, 2014), utilizada em crianças de 9 a 18 anos de idade, e mede os atributos pessoais que são relevantes para o processo de resiliência. O *coeficiente do alfa de Cronbach* encontrado para a escala total foi de 0,93, valores satisfatórios.

A Escala ego-resiliency, que foi utilizada no estudo de Norte e cols. (2011), não traz informações sobre a escala, e na seção dos resultados não há dados suficientes que apresentem informações sobre como estes foram obtidos.

A Escala de Resiliência de Hiew, Mori, Shimizu e Tominaga (2000): encontrada no estudo de Garcia, Brino e Willians (2009) inclui medidas de autopercepção, habilidades sociais e contribuições de suportes externos. A escala foi traduzida para o português, porém não há dados sobre coeficientes que atestem a validade da escala.

O Inventário de Resiliência (IR): foi elaborado por Benevides-Pereira e é composto por 25 itens. Possui cinco fatores e apresenta qualidade psicométrica satisfatória (Mota e cols., 2006).

O Instrumento de Resiliência no Trabalho é utilizado para a avaliação da resiliência no ambiente laboral, e foi validado por Batista e Oliveira (2008) citado na pesquisa de Gomide Júnior, Silvestrin e Oliveira (2015). O *alfa de Cronbach* encontrado foi de 0,87.

A Escala Breve de *Coping* Resiliente foi utilizada na dissertação de Pessoa (2014). Foi adaptada de uma escala portuguesa e é composta por 4 itens com uma escala *likert* que varia de 1 (quase nunca) a 5 (quase sempre). Não foi informado se houve validação e adaptação da escala para a população brasileira e o *alfa de Cronbach* encontrado foi de 0,58.

E a Escala dos Pilares da Resiliência: é uma escala desenvolvida por Cardoso (2013) é do tipo *likert* e o *alfa de Cronbach* das subescalas do instrumento variou de 0,6 a 0,8.

Não foi encontrado pela autora nenhum instrumento que avaliasse a resiliência acadêmica em específico na língua portuguesa no Brasil. Assim, a autora da presente pesquisa decidiu realizar a tradução e adaptação da escala existente na língua inglesa que responde a esses requisitos. Para que instrumentos sejam utilizados de forma adequada é preciso compreender como deve ser realizada a tradução e adaptação de escalas.

5.10 TRADUÇÃO E VALIDAÇÃO DE ESCALAS

Para o presente estudo, foi realizada a tradução e adaptação cultural da Escala de Resiliência Acadêmica (ERA), sendo necessário compreender aspectos relacionados à validade e fidedignidade desta. Decidiu-se por elaborar a tradução de uma escala de resiliência acadêmica para a população brasileira pois não foi

encontrado, pela autora do presente trabalho, outras escalas brasileiras que medissem esse constructo.

Na área da Psicologia é frequente a utilização de instrumentos para a avaliação de variáveis, conceitos ou constructos. Cohen, Swerdlik e Sturman (2014) afirmam que a utilização de escalas é uma forma de obter informações concisas em um espaço curto de tempo, otimizando recursos e facilitando a proposta de intervenções quando necessário. Para Cunha (2000) o objetivo é avaliar com destreza essas variáveis, e para isso é preciso levar em consideração diversos aspectos relacionados à validade e à fidedignidade de uma escala.

Antes de realizar a aplicação de um instrumento é preciso saber se ele possui validade. De acordo com Pacico e Hutz (2015) e Sampieri, Collado e Lucio (2006) a validade se refere ao grau que um teste mede algo que se propôs a medir, analisando se os itens do teste abarcam todo o constructo que se pretende avaliar e se os itens são coerentes e relacionados. Ou seja, a validação de uma escala é um processo complexo que se busca evidências para poder inferir a medição do que se apresenta. Ambiel e Carvalho (2017) afirmam que existem diferentes tipos de validade: validade de conteúdo, de critério e de constructo.

A validade de conteúdo resulta do julgamento de juízes se os itens estão de acordo com o que se pretende avaliar. Consiste em determinar se as questões escolhidas representam o constructo avaliado (Cunha, 2000; Pasquali, 2013). Em conjunto com a validade de conteúdo deve-se analisar a validade de face ou também chamada de validade aparente. Esta indica o quanto os itens parecem avaliar o que se julga estar avaliando. Essa percepção pode afetar a forma como o respondente irá interpretar o instrumento e mostrar-se motivado ou não a respondê-lo (Pacico & Hutz, 2015).

A validade de critério se refere à qualidade da escala predizer outra variável que seja operacionalmente independente. Divide-se em validade concorrente e validade preditiva. A validade concorrente se refere a quanto o instrumento é capaz de descrever um critério presente. A validade preditiva irá prever um critério futuro (Cunha, 2000). Pasquali (2013) afirma que a diferença entre os dois tipos de validade de critério é o tempo: se as coletas forem simultâneas, a validação será concorrente, mas se ocorrer após a coleta, será preditiva.

A validade de constructo refere-se ao quanto o teste é capaz de medir o que se propôs. Divide-se em validade convergente, discriminante e fatorial. A validade

convergente analisa se a medida do instrumento está relacionada a outro que já é validado. A validade discriminante determina se a variável avaliada pode estar relacionada de forma indevida com aspectos não relacionados ao que se almeja medir (Cunha, 2000; Pasquali, 2013).

A validade fatorial de acordo com Cohen e cols., (2014) visa identificar fatores ou variáveis, encontrando conjuntos de dados similares, formando-se subescalas. Pasquali (2013) afirma que itens da escala, quando em conjunto, são capazes de explicar outras variáveis, e por isso é realizada uma redução de dados. Pallant (2007) enfatiza que esta pode ter base exploratória ou confirmatória, sendo que na primeira não há uma estimativa anterior de número de fatores esperado, e é utilizada em pesquisas preliminares; e na segunda se testa um número de fatores determinados previamente, sendo geralmente utilizada quando há pesquisas consolidadas utilizando o instrumento. A carga fatorial de um teste indica o quanto o fator determina os escores do instrumento.

Para realizar a análise fatorial, Pallant (2007) afirma que quanto maior a amostra, mais robustos serão os dados. O número mínimo de 150 participantes é aceitável, mas o ideal é que se utilize a partir de 300 aplicações ou 10 participantes para cada item do instrumento. É preciso levar em consideração o índice de correlação, sendo mais indicado maiores que 0,3, o resultado do Teste de Esfericidade de Bartlett, que deve ser significativo ($p < 0,05$) e o Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), valor que oscila de 0 a 1, deve ter o valor mínimo de 0,6.

A fidedignidade ou a precisão refere-se à estabilidade que o instrumento possui com aplicações repetidas. Um teste que é fidedigno é considerado válido, pois ele poderá ser aplicado em outros momentos e avaliará os mesmos aspectos propostos. Quanto maior o número de itens de um instrumento maior será a sua fidedignidade (Sampiere e cols., 2006; Zanon & Hauck Filho, 2015).

É possível avaliar a precisão de um instrumento pelo coeficiente alfa de *Cronbach*, fidedignidade de formas alternadas, teste-reteste e duas metades. De acordo com Zanon e Hauck Filho (2015), o procedimento de alfa de *Cronbach* é o mais conhecido. Para Pasquali (2013) o alfa de *Cronbach* é um teste que avalia a consistência interna, que consiste em calcular a correlação entre os itens do teste com os outros itens e o total da escala. Pallant (2007) afirma que os valores variam de 0 a 1, sendo que quanto maior o valor, maior a consistência interna da escala. Os valores acima de 0,7 são considerados aceitáveis. Para Cunha (2000) e

Pasquali (2013) a consistência interna será maior quanto maior for a uniformidade do conteúdo dos itens, indicando que os itens são altamente correlacionados.

A fidedignidade de formas paralelas consiste na aplicação de formas parecidas do questionário e posteriormente é realizada a comparação no desempenho destas (Zanon & Hauck Filho, 2015). A dificuldade desse método é a suposição de que não há diferenças entre as duas versões, o que não pode ser sempre garantido (Cunha, 2000).

O teste-reteste consiste em aplicar o instrumento em dois momentos distintos na mesma amostra e posteriormente realizar análises estatísticas para avaliar se houve estabilidade de resposta com a passagem do tempo. É esperado que a correlação entre os itens aplicados antes e depois seja superior a 0,80. Porém deve-se avaliar quanto tempo se passou entre uma aplicação e outra, pois períodos muito longos podem gerar uma correlação menor (Cunha, 2000; Zanon & Hauck Filho, 2015).

O método das metades (*split-half*) envolve separar o teste em duas partes e aplicar a correlação entre elas (Zanon & Hauck Filho, 2015). Geralmente é utilizada quando foi realizada uma única aplicação do instrumento (Cunha, 2000).

Cunha (2000) alerta para alguns fatores que podem afetar negativamente a fidedignidade de um instrumento: uso impreciso de palavras; item muito extenso; uso de palavras desconhecidas pelos respondentes; uso de dupla negação; estrutura equivocada da frase; e defeitos no momento da impressão. Esses aspectos devem ser analisados para que o respondente não cometa equívocos enquanto responde ao instrumento para que os resultados não sejam comprometidos.

A aplicação de questionários geralmente envolve a utilização da escala *likert*, que é um conjunto de itens nos quais o avaliando deve assinalar qual mais se identifica. As afirmações qualificam o que está sendo medido, e o respondente deve assinalar o item que mais se assemelha com a sua opinião. A utilização da escala *likert* facilita a coleta de dados por obter informações de forma rápida. Porém, por geralmente ser de autoinforme, é preciso estar alerta para os resultados encontrados, pois o respondente pode assinalar itens que acredita que o avaliador queira que ele responda, sendo esse fato denominado desejabilidade social (Sampieri e cols., 2006; Diener, Oishi & Lucas, 2009).

A tradução de escalas é um processo complexo e envolve diversos aspectos. A *International Test Commission* (2017) elaborou um documento orientando pesquisadores sobre quais aspectos devem ser levados em consideração ao traduzir e adaptar instrumentos, sendo eles:

- Antes de realizar o processo de tradução e adaptação obter a autorização do autor do instrumento para preservar a propriedade intelectual deste.
- Avaliar se o constructo que irá ser utilizado é entendido de forma similar em diferentes culturas, para ter certeza de que a validade de conteúdo e constructo são as mesmas da versão original.
- Buscar minimizar a influência de questões culturais e linguísticas que podem causar incompreensão aos respondentes.
- Escolher especialistas com experiência relevante para realizar a tradução e adaptação do instrumento. Sugere-se que os juízes tenham domínio de ambas as línguas e possuam conhecimento na área de estudos que o teste deseja avaliar.
- Elaborar a tradução de forma que maximize a adequação do teste para a população alvo. A linguagem deve ser acessível, concisa e focada no que é funcional, não se atendo à tradução literal.
- Mostrar que as instruções do teste e dos itens possuem significado semelhantes na língua original e na traduzida. Uma forma de fazer essa demonstração é utilizar revisores nativos.
- Coletar dados piloto do teste para realizar uma análise dos itens para efetuar alterações caso seja necessário.
- Selecionar uma amostra com características parecidas às que o teste visa avaliar e que tenha um tamanho suficiente para análises empíricas. A *International Test Commission* (2017) sugere um mínimo de 200 participantes, mas para a análise da estrutura fatorial deve ser no mínimo 300 respondentes.
- Apresentar evidências da validade e da confiabilidade do instrumento.
- Preparar os materiais e as instruções de administração de acordo com a cultura de cada país, prezando pelo entendimento das instruções e dos itens.

- Interpretar as diferenças de pontuações dos grupos do instrumento original e da versão traduzida e adaptada.

A *International Test Commission* (2017) alerta para a diferença entre realizar somente a tradução e a tradução e validação de um instrumento. A tradução é um processo que envolve a mudança de língua, mas preserva as características da língua original. Porém a adaptação inclui escolher uma forma de tradução do teste, como por exemplo a tradução reserva, a modificação de termos para se ajustar à cultura e realizar testes de validade. É de grande importância que os testes sejam traduzidos e também adaptados para que seja levada em consideração a sua equivalência psicológica e que seja compreendida pelos respondentes.

Pocinho (2012) orienta que para realizar a tradução e validação de uma escala sejam seguidos os seguintes passos: primeiro deve ser feita a tradução da escala original. Posteriormente deve ser realizada uma tradução reversa, na qual o tradutor não deve conhecer a intenção e os conceitos do estudo a ser realizado. Depois da tradução reversa, as duas traduções e a escala original devem ser comparadas por um júri composto de 3 a 5 pessoas. Estes devem analisar discrepâncias, problemas de tradução, questões culturais e assegurar a compreensão do público-alvo no qual a escala será aplicada. Após essa análise a escala traduzida está pronta para ser testada estatisticamente.

Pocinho (2012) sugere a aplicação mínima em 300 participantes para a padronização de uma escala. Pallant (2007) afirma que outra opção é aplicar no mínimo em 10 participantes para cada item da escala que será validada.

Possuir um bom instrumento para avaliar um constructo não é o suficiente para se obter dados fidedignos. É preciso levar em consideração aspectos relacionados à aplicação e tratamento dos dados. Pasquali (2013) afirma que é necessário seguir normas de padronização e normatização dos instrumentos psicológicos.

A padronização refere-se às condições de aplicação dos testes que garante a boa qualidade dos dados obtidos. Um teste válido e fidedigno pode ser invalidado caso a aplicação seja realizada de forma incorreta. Deve-se analisar o local que o instrumento está sendo aplicado, as condições de iluminação, ventilação e higiene, ausência de interrupções, e apresentação do aplicador. O testando precisa estar em condições normais de saúde, pois estas podem afetar os resultados, e precisa

compreender o que precisa responder. O aplicador deve responder às perguntas referentes aos questionários e estabelecer um *rapport*, mostrando que não há respostas certas ou erradas, e que o avaliando deve se sentir à vontade para responder às perguntas, buscando assim diminuir o nível de ansiedade do avaliando (Pasquali, 2013; Miguel, 2017).

Os testandos possuem o direito de participar da pesquisa se assim o desejarem, e podem desistir a qualquer momento. Por isso deve ser apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que ele saiba dos seus direitos em relação ao que está respondendo. Deve ser garantido o sigilo das informações, e que os dados não serão publicados com o seu nome, mas um código (Pasquali, 2013).

A normatização dos testes refere-se à interpretação dos escores do participante no instrumento que lhe foi aplicado. Deve-se levar em consideração a idade, gênero, ou outros aspectos referentes ao teste utilizado. A utilização de testes estatísticos adequados é de grande importância para que se reportem resultados adequados e que estejam de acordo com a realidade pesquisada (Pasquali, 2013; Cohen e cols., 2014).

Diante do acima exposto, o objetivo do presente trabalho foi avaliar os níveis de resiliência acadêmica, satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos, otimismo e síndrome de *burnout* de acadêmicos de graduação os quais estão matriculados em cursos com maior e menor índice de evasão de três Instituições de Ensino Superior paranaenses.

Será apresentado na seção a seguir o método empregado na presente pesquisa.

6 MÉTODO

A presente pesquisa foi de natureza não-experimental, transversal, descritiva, correlacional, quantitativa e algumas variáveis foram analisadas de modo qualitativo. De acordo com Flick (2013) a pesquisa quantitativa objetiva analisar fenômenos de acordo com suas frequências e distribuições, e a pesquisa qualitativa visa a descrição de processos e concepções relacionadas ao fenômeno

estudado. Pretendeu-se analisar e correlacionar as variáveis envolvendo aspectos relacionados a repertórios comportamentais de universitários.

6.1 PARTICIPANTES

Participaram da presente pesquisa 458 acadêmicos que estão atualmente matriculados em seis cursos de graduação de três Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná e que já tenham cursado no mínimo metade do curso, exceto o curso de Psicologia, no qual foi aplicado em todos os estudantes pelo reduzido número de participantes disponíveis. Os cursos nos quais o trabalho foi realizado incluem os que possuem a maior e a menor taxa de evasão, sendo que esse dado foi fornecido pelo setor administrativo das Instituições de Ensino Superior ou pelo *site* das mesmas. Os cursos de maior evasão foram o de Psicologia, Licenciatura em Matemática e Física, e os de menor evasão foram o de Direito, Medicina e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia. Não há a descrição de como o cálculo da evasão foi realizado.

Os questionários foram aplicados no período de agosto a outubro de 2019 em um Centro Universitário localizado em Ponta Grossa-PR, sendo que 53 questionários foram aplicados no curso de Psicologia, de maior evasão, e 252 questionários no curso de Direito, de menor evasão; uma Universidade pública estadual localizada em Ponta Grossa-PR, com 29 participantes do curso de Matemática, que apresenta a maior evasão, e 71 no curso de Medicina, de menor evasão; e uma Universidade pública federal localizada em Curitiba-PR, com 27 participantes no curso de Física, de maior evasão, e 26 no curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, de menor evasão.

6.2 INSTRUMENTOS

6.2.1 *Life Orientation Test (LOT-R)*

É uma escala unidimensional de 10 itens, contendo três afirmativas sobre otimismo (itens 1, 4 e 10), três itens relacionados ao pessimismo (3, 7 e 9) e quatro itens que não são computados (2, 5, 6, 8). Os respondentes devem assinalar em uma escala *likert* de 5 pontos que variam de “discordo plenamente” (1) a “concordo

plenamente” (5). Os itens negativos devem ser invertidos para a análise estatística, e quanto maior o valor, maior o nível de otimismo. A análise dos resultados é realizada de acordo com a idade do participante (adolescente menor de 18 anos e adultos) e tabelas que auxiliam na transformação de ponto brutos em percentis.

A tradução e validação da escala foi realizada por Bastianello, Pacico e Hutz (2014) com 844 estudantes universitários do sul do Brasil, e essa versão do LOT-R possui boa consistência interna (*alfa de Cronbach* entre 0,70 a 0,80, e as correlações teste-reteste obtiveram intervalos de 0,68 a 0,79 em um período de 28 meses de diferença. A escala foi disponibilizada por Bastianello e Pacico (2014) (Anexo A).

6.2.2 Academic Resilience Scale (ARS-30)

É uma escala desenvolvida por Cassidy (2015) que possui 30 itens, e devem ser respondidos após uma consigna específica. Há duas versões dessa consigna: a original, escrita na primeira pessoa e relata uma situação hipotética na qual o participante estaria tendo dificuldades acadêmicas (*original vignette*); na consigna alternativa (*alternative vignette*) as mesmas dificuldades são relatadas, porém como se estivessem ocorrendo com o John, um personagem fictício. O participante deve responder às 30 perguntas de acordo com o que achar mais parecido com a forma que se comportaria diante dessa situação em uma escala *likert* que varia de 1 a 5, sendo 1 provável (*likely*) e 5 pouco provável (*unlikely*). Quanto maior a soma obtida pelas respostas, maior será o nível de resiliência acadêmica. Não há a indicação de pontos de corte.

Para a validação do instrumento na população inglesa, 435 alunos universitários responderam a versão original e a versão alternativa. O *alfa de Cronbach* encontrado foi de 0,89 e não foram relatadas diferenças estatísticas entre a consigna original e alternativa. Divide-se em 3 fatores, sendo o Fator 1 (itens 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17 e 30) a perseverança (*perseverance*) (0,83), o Fator 2 (itens 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27 e 29) a reflexão e busca de ajuda (*reflection and addaptive help-seeking*) (0,78) e Fator 3 (itens 6, 7, 12, 14, 19, 23 e 28) respostas afetivas e emocionais negativas (*negative affect and emotional response*) (0,80). O questionário na língua inglesa encontra-se no Anexo B. Esta escala foi traduzida para a língua portuguesa pela autora do

presente trabalho, e o procedimento desta será apresentado na seção Procedimentos.

6.2.3 Bem-estar subjetivo

Para a avaliação do bem-estar subjetivo, Diener e cols. (1985) afirmam que é necessário analisar três variáveis: a satisfação com a vida, os afetos positivos e negativos.

6.2.3.1 Satisfação com a vida

A Escala de Satisfação com a Vida foi adaptada e validada para adultos e adolescentes brasileiros por Zanon, Bardagi, Layours e Hutz (2013). Possui 5 itens, e o participante assinala uma escala *likert* que varia entre 1 (discorda plenamente) a 7 (concorda plenamente). É efetuada a soma dos itens respondidos, e posteriormente os pontos brutos são transformados em percentis de acordo com Hutz, Zanon e Bargagi (2014). A análise dos resultados é realizada de acordo com a idade do participante (adolescente ou adulto) e tabelas que auxiliam na transformação de ponto brutos em percentis.

A escala é unifatorial e possui boa consistência interna na versão de Diener e cols. (1985) com o *alfa de Cronbach* de 0,87. Zanon e cols. (2013) não informaram o valor da consistência interna da escala para a versão brasileira, porém estes afirmam ser um instrumento adequado para ser utilizado na população brasileira (Anexo C).

6.2.3.2 Escala de afetos positivos e afetos negativos (PANAS)

A Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos (PANAS) é de autorrelato e possui 20 itens, sendo que 10 itens avaliam os afetos positivos e os outros 10 os afetos negativos. Os itens são adjetivos, e o respondente utiliza uma escala *likert* de 1 a 5 (1 – nem um pouco; 2 – um pouco; 3 – moderadamente; 4 – bastante; 5 – extremamente) para avaliar o quanto tem se sentido daquela forma ultimamente.

Os itens 1, 3, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 18 e 19 referem-se aos afetos negativos, e os itens 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 17 e 20 aos afetos positivos. Segabinazi e cols.

(2012) adaptaram a escala para a população brasileira, e os valores do *alfa de Cronbach* encontrados foram 0,84 para a escala de afetos positivos, e 0,88 para a escala de afetos negativos. A escala foi disponibilizada por Zanon e Hutz (2014), assim com a análise dos resultados, que é realizada de acordo com o sexo do participante para os afetos negativos e considerando ambos os sexos para os afetos positivos e tabelas que auxiliam na transformação de pontos brutos em percentis (Anexo D).

6.2.4 Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI-SS)

É um instrumento composto de 15 itens que avaliam a síndrome de *burnout* referente ao contexto escolar. Foi adaptado para a população brasileira por Carlotto e Câmara (2006). É composto por uma escala *likert* que varia de 0 (nunca) a 6 (todos os dias). Divide-se em três subescalas: exaustão emocional (itens 1, 4, 6, 8, e 12) (EE – *alfa de Cronbach* 0,81), Descrença (itens 2, 9, 10 e 14) (DE – *alfa de Cronbach* 0,74) e Eficácia Profissional (itens 3, 5, 7, 11, 13, 15) (EP – *alfa de Cronbach* 0,59). Não há a indicação de pontos de corte definido no Brasil. Por esse motivo, Peleias e cols. (2017) afirmam que os resultados indicando que há a incidência da síndrome com frequência igual ou maior a uma semana (número quatro da escala) devem ser interpretados como ter desenvolvido aquela dimensão da síndrome de *burnout*. A subescala Eficácia Profissional deve ser analisada de forma invertida (Anexo E).

6.2.5 Questionário sociodemográfico

Este é um questionário elaborado pela autora do presente trabalho e visou obter informações referentes à vida pessoal e acadêmica dos participantes (Anexo F).

6.2.6 Roteiro de entrevista

Foram realizadas 12 entrevistas semiestruturadas em acadêmicos para analisar de forma qualitativa aspectos relacionados aos desafios e superações inerentes à vida universitária. Foram realizadas duas entrevistas em cada curso.

Para manter o anonimato dos participantes a pesquisadora pediu que eles indicassem um nome de uma figura importante da sua área de atuação para identificação. O roteiro encontra-se no Anexo G.

6.3 PROCEDIMENTOS

Para elaborar a tradução de uma escala de uma língua estrangeira, Pocinho (2012) orienta que seja feita a tradução da escala original, posteriormente deve ser realizada uma tradução reversa, na qual o tradutor não deve conhecer a intenção e os conceitos do estudo a ser realizado. Depois da tradução reversa, as duas traduções e a escala original devem ser comparadas por um júri composto de 3 a 5 pessoas. Estes devem analisar discrepâncias, problemas de tradução, questões culturais e assegurar a compreensão do público-alvo no qual a escala será aplicada. Após essa análise a escala traduzida está pronta para ser testada estatisticamente.

Pocinho (2012) sugere a aplicação mínima em 300 participantes para a padronização de uma escala. O que se espera da padronização de um teste é a possibilidade de aplicá-lo em diferentes pessoas e que os resultados sejam semelhantes.

Inicialmente foi realizada a tradução e a validação da Escala de Resiliência Acadêmica (ARS-30) (ANEXO B) após a aprovação do autor da escala. A escala foi traduzida do inglês para o português pela autora da presente pesquisa que é fluente na língua inglesa. Posteriormente a escala foi traduzida do português para o inglês por um tradutor bilíngue, sendo que este não teve acesso a escala original (*backtranslation*). Após esse procedimento foram elencadas três juízas doutoras e fluentes em inglês que compararam as duas traduções e sugeriram os ajustes necessários.

Após a tradução reversa do tradutor, a autora do presente trabalho analisou as disparidades que poderiam ocorrer durante o processo de tradução. Em 15 questões houve diferenças, sendo que nenhuma delas mudou o sentido e entendimento da frase. Por exemplo, o item 11 original é “*I would work harder*” e a tradução reversa foi “*I would work even harder*”; o item 23 “*I would stop myself from panicking*” e a tradução reversa foi “*I would stop panicking*”. Outro termo que mostrou mudança foi “*tutor*”, sendo traduzida como tutor em português. Não é comum haver um tutor ou monitor que faça o tipo de intervenção sugerida na consigna da escala, sendo que não teria

sentido na língua portuguesa e seria de difícil compreensão para os participantes da pesquisa. Dessa forma, para a palavra “*tutor*”, foi aceita a tradução reversa “*teacher*” e na versão final da escala foi escrito “professor”.

As juízas fizeram suas considerações relativas à tradução da escala, e a juíza 1 sugeriu a mudança do termo “*feedback*” para devolutiva, porém por essa palavra ser amplamente utilizada no vocabulário brasileiro decidiu-se por mantê-la. As juízas 1 e 3 sugeriram no item 6 mudar “Eu provavelmente ficaria irritado” por “Eu provavelmente me SENTIRIA irritado”, e o item 12 trocar “Eu provavelmente ficaria deprimido” por “Eu me SENTIRIA deprimido”. Ambos os itens foram modificados de acordo com as sugestões das juízas. Em relação ao item 16, “Eu ia continuar tentando”, a juíza 1 sugeriu mudar para “Eu continuaria tentando” e a juíza 2 sugeriu mudar para “Eu iria continuar tentando”. A autora decidiu pela escolha da juíza 2.

As juízas sugeriram outras alterações, porém foram consideradas apenas as que no mínimo duas juízas apontassem. Durante a banca de qualificação foi sugerido que ao início da consigna fosse acrescentada a palavra “Imagine que” para que o participante conseguisse responder ao questionário mesmo que ele não tivesse passado pela situação ilustrada. A versão final da escala traduzida da Escala de Resiliência Acadêmica (ERA) encontra-se no Anexo H.

Foram contatadas três Instituições de Ensino Superior do Paraná para a realização da presente pesquisa. Após o aceite das instituições de ensino, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). A pesquisa foi realizada após a aprovação nos Comitês de Ética de todos os locais nos quais a pesquisa foi realizada (CAAE: 12626519.0.0000.0102; CAAE: 12626519.3001.0105; CAAE: 12626519.0.3002.5215) e os pareceres se encontram no Anexo I. Foram seguidas as normas estabelecidas na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (2012) para pesquisas com seres humanos.

Foi analisada a grade horária dos estudantes para saber quando estes estavam reunidos na universidade. Os professores foram contatados para solicitar permissão para a aplicação de questionários no horário de aula. No curso de Medicina esse procedimento foi diferenciado, pois o coordenador do curso autorizou a pesquisadora aplicar os questionários somente no intervalo das aulas. O contato telefônico dos representantes de turma foi fornecido à pesquisadora, que os contatou. Quando não houve retorno, a secretaria da coordenação indicou horários nos quais os estudantes poderiam responder à pesquisa. Os questionários

foram aplicados de maneira anônima aos alunos que desejassem participar da pesquisa e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo J). Voluntários foram convidados a participar de uma entrevista gravada com a sua prévia autorização, sendo assegurado o sigilo das informações prestadas e seu nome foi alterado para evitar a sua identificação, sendo que cada participante escolheu o nome de uma figura importante em sua área de atuação. A transcrição das entrevistas ocorreu de forma literal, sendo que quando há erros gramaticais ou repetição de palavras estes foram mantidos. O método de amostragem foi por conveniência, e a escolha dos participantes foi pela solicitação por parte da pesquisadora por voluntários.

6.4 ANÁLISE DE DADOS

As informações coletadas nesta pesquisa foram organizadas na forma de Banco de Dados no Programa "*Statistical Package for the Social Science*" (SPSS) versão 21.0. Para as respostas fechadas foi realizada estatística descritiva para uma análise exploratória dos dados, através de média, desvio padrão, frequência e percentual. Para realizar a análise inferencial, foram utilizados os testes estatísticos não paramétricos por se tratar de uma amostra que não possui uma distribuição normal dos dados. Os testes utilizados foram correlação de Spearman, regressão linear e múltipla, Mann-Whitney, análise de clusters e análise fatorial, sendo adotado um nível mínimo de significância de 5%. As respostas foram categorizadas em três quartis 40 e 60 (1 – baixo escore; 2 – médio escore, 3 – alto escore).

A análise das respostas abertas do questionário e das entrevistas ocorreram por meio de análise de categorização semântica. Trata-se de uma análise qualitativa e quantitativa de respostas verbais escritas e gravadas. A análise é considerada qualitativa porque trabalha-se com expressões verbais que possibilitam encontrar significado e relações funcionais no relato. A análise também é quantitativa porque a categorização permite contar numericamente as diversas expressões agrupando-as em categorias exclusivas que podem ser inseridas em bases de dados juntamente com outros dados quantitativos da pesquisa. Trata-se de uma análise indutiva na qual as categorias definidas são derivadas dos dados gerados pelos participantes.

Na seção a seguir serão apresentados os resultados e discussão do presente trabalho.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados serão apresentados inicialmente em relação a cada curso individualmente de forma descritiva. Posteriormente os dados estatísticos inferenciais englobarão todos os cursos.

7.1 DADOS DESCRITIVOS DOS CURSOS DAS TRÊS UNIVERSIDADES

7.1.1 Centro Universitário de Ponta Grossa

O Centro Universitário na cidade de Ponta Grossa-PR possui fins lucrativos e é não confessional. O curso de menor evasão foi o de Direito, e o de maior evasão o de Psicologia. Os questionários foram aplicados em estudantes de Direito do 6º período ao 10º período matutino e noturno (exceto o 9º período matutino, no qual não há alunos matriculados) e Psicologia do 1º, 2º, 5º e 6º período noturno, sendo essas as únicas turmas no qual há alunos matriculados na instituição.

No Centro Universitário estavam matriculados no segundo semestre de 2019 690 estudantes de Direito e 71 de Psicologia. Na tabela 2 encontra-se o número de matriculados em cada semestre, e o número de questionários que foram aplicados.

Tabela 2: Número de alunos matriculados nos cursos de Psicologia e Direito do Centro Universitário e o número de questionários aplicados por período

| | Matriculados | Questionários Aplicados |
|-----------------------|--------------|-------------------------|
| Direito 6º Matutino | 51 | 41 |
| Direito 7º Matutino | 22 | 16 |
| Direito 8º Matutino | 40 | 31 |
| Direito 10º Matutino | 35 | 31 |
| Direito 6º Noturno | 65 | 48 |
| Direito 7º Noturno | 28 | 22 |
| Direito 8º Noturno | 27 | 15 |
| Direito 9º Noturno | 30 | 15 |
| Direito 10º Noturno | 66 | 33 |
| Psicologia 1º Noturno | 20 | 17 |
| Psicologia 2º Noturno | 31 | 20 |
| Psicologia 5º Noturno | 9 | 8 |
| Psicologia 6º Noturno | 11 | 8 |

No total foram aplicados 300 questionários, sendo 252 no curso de Direito no total de 364 estudantes, e 53 no curso de Psicologia do total de 71 alunos. De todos os participantes, três do curso de Direito escolheram não participar da pesquisa. O restante dos estudantes os quais os questionários não foram aplicados não estavam em sala de aula. Em ambos os cursos os professores comentavam que pelo fato de a aplicação ter sido realizada no início do semestre, no mês de agosto de 2019, os estudantes faltam com maior frequência.

No curso de Psicologia a previsão de formatura oscila entre 2021 e 2025. A idade variou de 18 a 47 anos, sendo a média 25,25 anos (DP=6,87). Ao todo 41 (77,3%) são do gênero feminino e 12 (22,6%) do gênero masculino. São solteiros 39 (73,6%) alunos, 10 (18,8%) são casados, dois (3,8%) são separados e dois (3,8%) são viúvos.

A maior parte dos estudantes (N=19; 35,8%) ingressaram no Ensino Superior por meio do vestibular, em seguida pela nota do ENEM (N=14; 26,5%), por transferência de outra Instituição de Ensino Superior (N=8; 15,1%), ser portador de outro diploma de graduação (N=4; 7,5%) e oito participantes não responderam essa questão (15,1%). Quando perguntado sobre ter algum tipo de financiamento, 29

estudantes afirmaram que não (54,7%). Dos 24 (45,3%) estudantes que afirmaram receber algum tipo de financiamento, 21 (39,6%) responderam qual tipo de financiamento: 11 (52,3%) possuem PROUNI, seis (28,6%) FIES, dois (9,5%) o Educa Mais, um (4,8%) o Parcelamento Fácil, e um (4,8%) possui o financiamento interno do Centro Universitário. A renda familiar média é de um a três salários mínimos (DP=0,77). A maior parte dos alunos mora com familiares (N=45; 84,9%), mas também moram sozinhos (N=4; 7,5%), com amigos (N=3; 5,7%) ou com outra família (N=1; 1,9%).

A maior parte dos estudantes de Psicologia (N=32; 60,4%) afirmaram que essa não foi a sua primeira escolha para ingressar no Ensino Superior. Afirmaram em sua maioria ter uma crença religiosa (N=44; 83,0%), sendo que para seis (11,3%) a crença não tem nenhuma importância em sua vida, seis (11,3%) que tem pouca, nove (17,0%) que tem mais ou menos, e 31 (58,5%) tem muita importância, e uma (1,9%) pessoa não respondeu.

Foi perguntado aos estudantes quais atividades realizam dentro do Centro Universitário, e os resultados estão ilustrados na Figura 1.

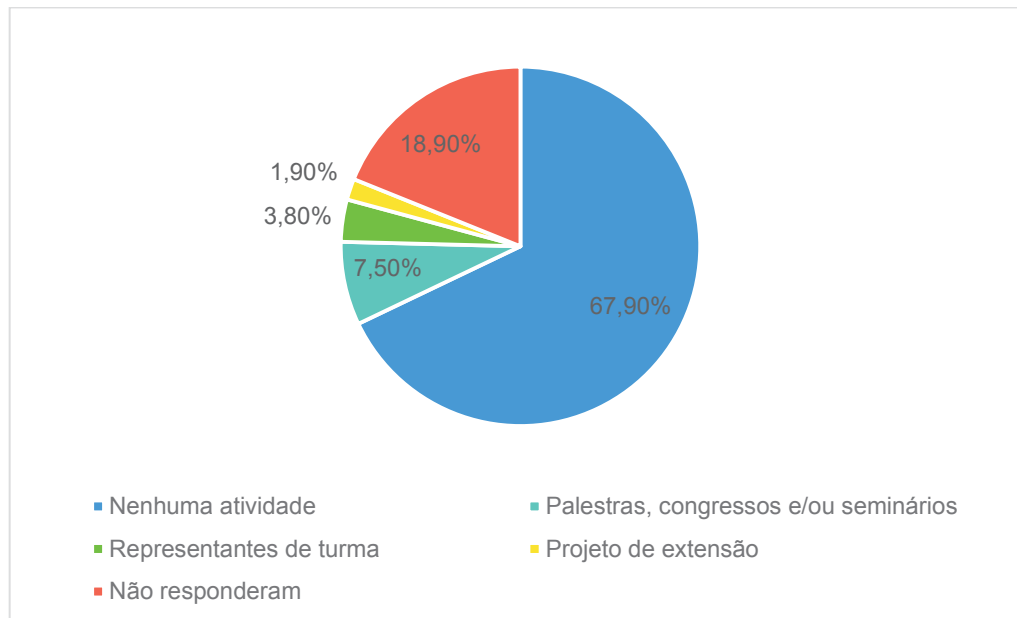


Figura 1: Porcentagem de atividades realizadas dentro do Centro Universitários por estudantes de Psicologia.

Ao todo 36 (67,9%) afirmaram que não realizam nenhuma atividade, quatro (7,5%) que participaram de palestras, congressos e/ou seminários, dois (3,8%)

disseram ser representantes de turma, um (1,9%) afirmou que participa de um projeto de extensão, e dez (18,9%) não responderam.

Quando perguntado quais atividades realizam fora do Centro Universitário, foram ao todo computadas 54 respostas, e estão ilustradas na Figura 2.

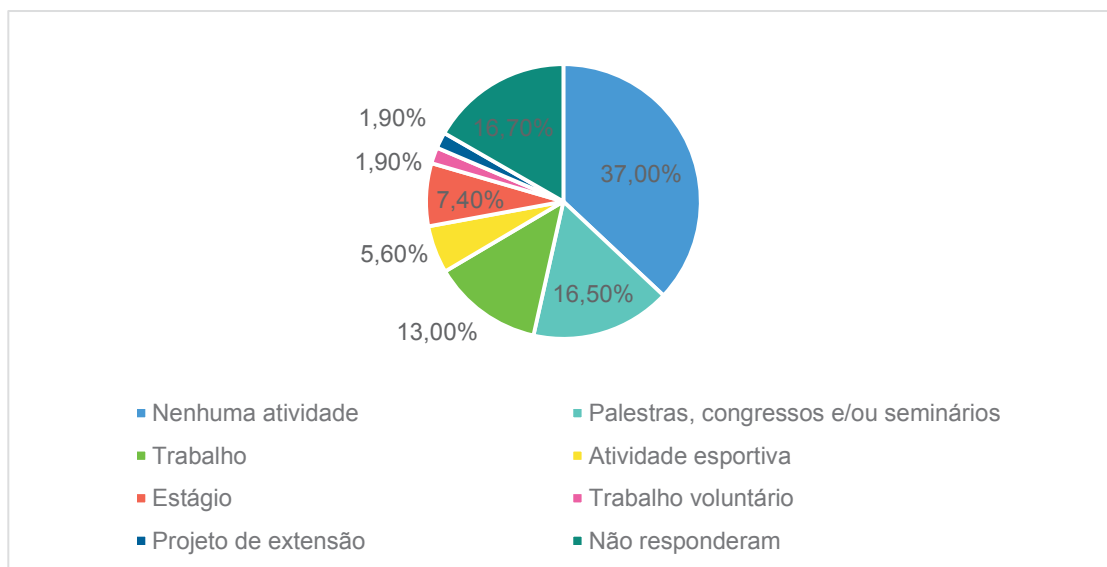


Figura 2: Porcentagem de atividades realizadas fora do Centro Universitários por estudantes de Psicologia.

Vinte estudantes (37,0%) responderam que nenhuma, nove (16,5%) responderam que participaram de alguma palestra, congresso e/ou seminário, sete (13,0%) responderam que trabalham, três (5,6%) responderam que realizam alguma atividade esportiva, quatro (7,4%) que realizam estágio, um (1,9%) que realiza trabalho voluntário, um (1,9%) que realiza projeto de extensão, e nove (16,7%) não responderam. Os dados acima são um alerta, pois é esperado que além das aulas, estes também realizem atividades complementares que serão computadas e são um pré-requisito para formar-se. O acúmulo de atividades ao final do curso pode ser um fator estressante futuramente para esses estudantes.

A Figura 3 mostra as 57 respostas dos estudantes sobre o que acreditam que o curso trouxe de melhor pra eles.

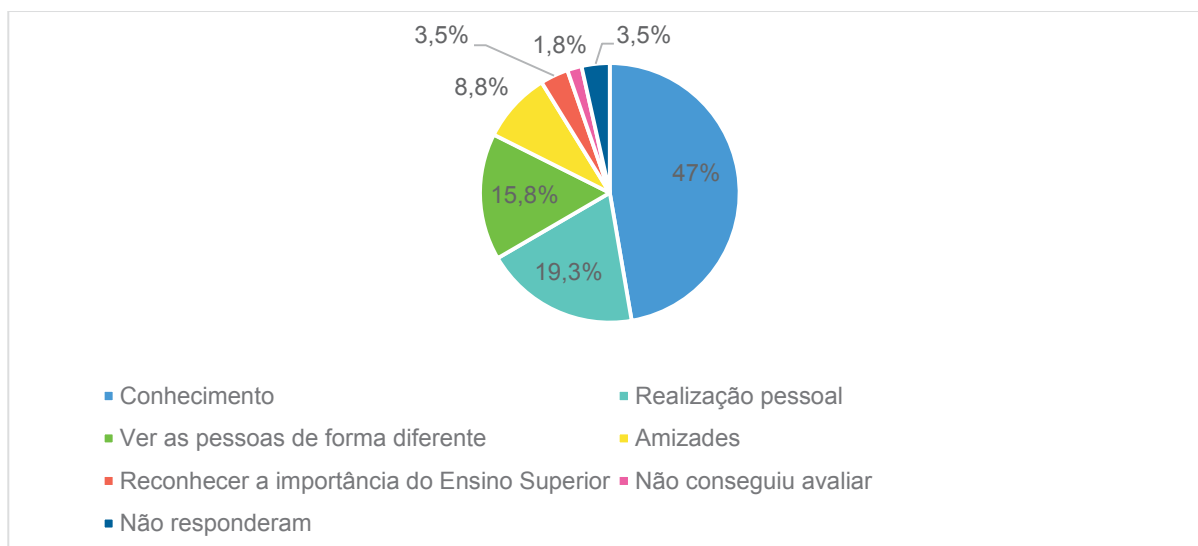


Figura 3: Porcentagem de respostas sobre o que o curso trouxe de melhor para os estudantes de Psicologia.

Vinte e sete (47,3%) acreditam que foi conhecimento, 11 (19,3%) foi realização pessoal, nove (15,8%) foi ver as pessoas de forma diferente, cinco (8,8%) que foram as amizades, dois (3,5%) que foi reconhecer a importância do Ensino Superior, um (1,8%) não conseguiu avaliar e dois (3,5%) não responderam.

Quando perguntado se já pensaram em desistir do curso, 30 (56,6%) responderam que sim. A Figura 4 mostra a porcentagem das 55 respostas indicando o que os mantém no curso apesar disso.

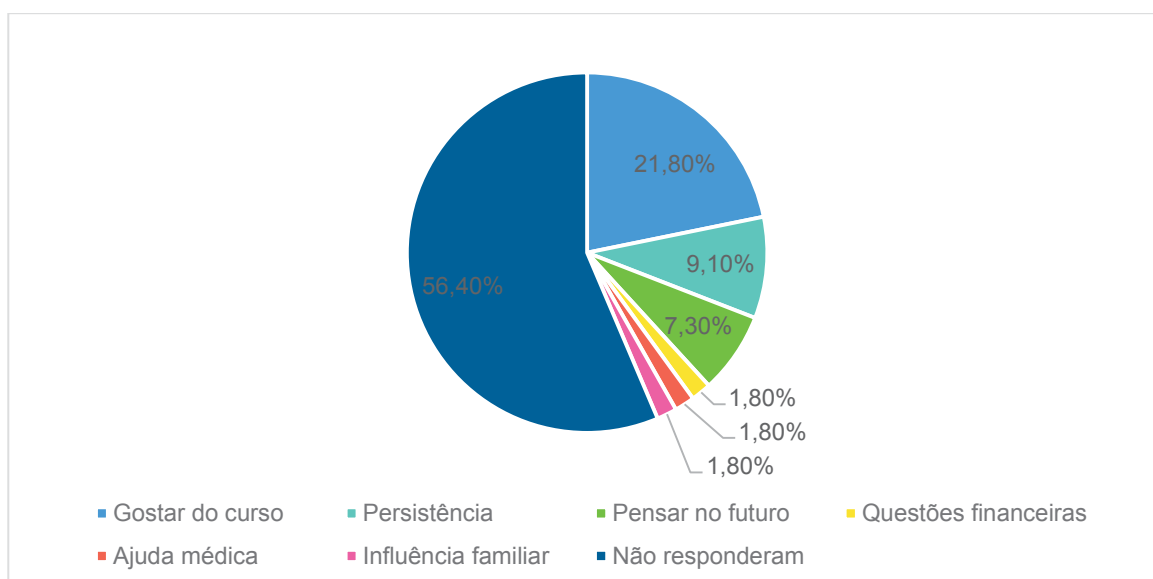


Figura 4: Porcentagem de respostas sobre o que fez os estudantes de Psicologia permanecerem no curso.

Doze (21,8%) afirmaram que é gostar do curso, cinco (9,1%) é persistência, 4 (7,3%) é pensar no futuro, um (1,8%) são questões financeiras, pois o curso universitário pode possibilitar uma renda maior, um (1,8%) é ajuda médica, um (1,8%) é influência familiar, e 31 (56,4%) não responderam. Ou seja, apesar de pensar em algum momento em desistir do curso, o estudante permanece no Ensino Superior pois tem afinidade pelo que estuda e a profissão que irá exercer futuramente.

Quarenta e sete (88,7%) estudantes afirmaram que já apresentaram alguma dificuldade na vida acadêmica, e a Figura 5 mostra as 57 respostas com quais são elas.



Figura 5: Porcentagem de respostas sobre as dificuldades que os estudantes de Psicologia já apresentaram em sua vida acadêmica.

Vinte e três (40,2%) afirmaram que é a falta de tempo para conciliar questões acadêmicas e pessoais, oito (14,0%) são problemas de relacionamento com colegas e professores, sete (12,3%) dizem ter dificuldade em aprender conteúdos, seis (10,5%) são questões financeiras, como falta de dinheiro para a compra de materiais, pagamento de mensalidade, deslocamento, etc, três (5,3%) é o deslocamento para o Centro Universitário, um (1,8%) é falta de organização, um (1,8%) é a ansiedade, um (1,8%) afirma que são as atividades avaliativas e sete (12,3%) não responderam. As

dificuldades descritas pelos estudantes de Psicologia estão de acordo com o que Baggi e Lopes (2011) e Barlem et al. (2012) citam como razões pelas quais universitários evadem do curso. Porém apesar de elas existirem, os estudantes decidiram por permanecer no curso.

A Figura 6 mostra a porcentagem de quem os estudantes recorreram diante dessas dificuldades, sendo reportadas 57 respostas.

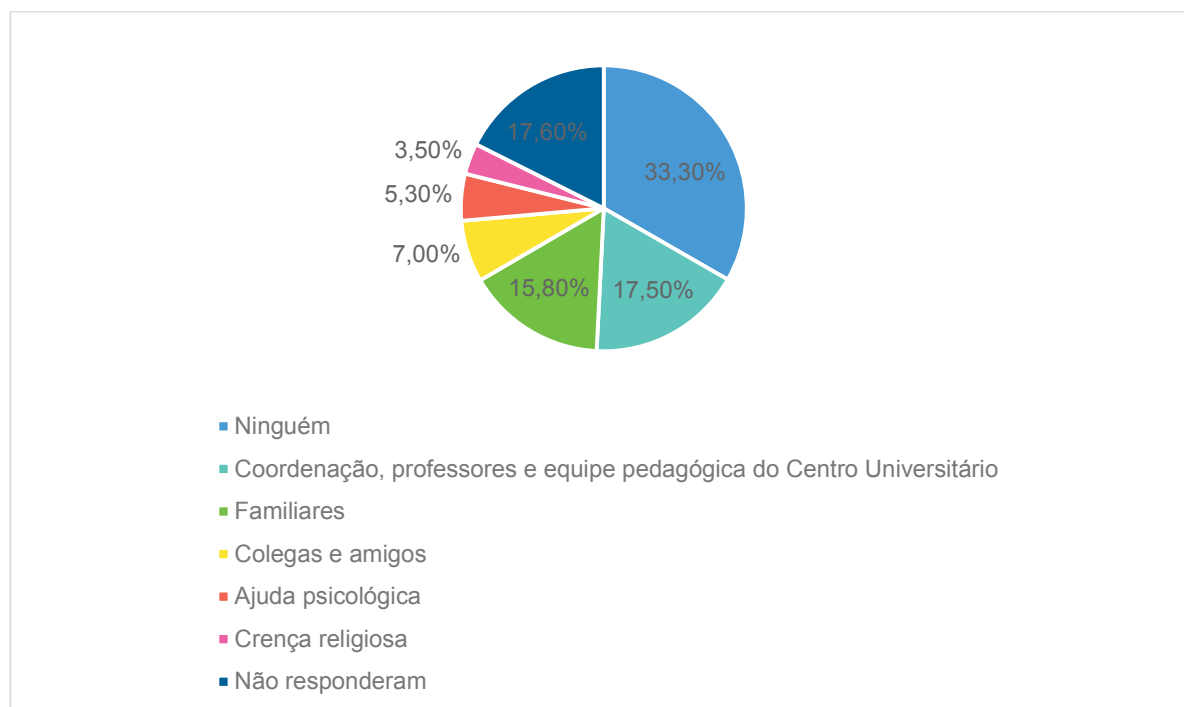


Figura 6: Porcentagem de respostas sobre a quem os estudantes de Psicologia já recorreram quando apresentaram dificuldades em sua vida acadêmica.

Dezenove (33,3%) não recorreram a ninguém, dez (17,5%) recorreram à coordenação, professores e equipe pedagógica do Centro Universitário, nove (15,8%) a familiares, quatro (7,0%) buscaram ajuda de colegas e amigos, três (5,3%) buscaram ajuda psicológica, dois (3,5%) à crença religiosa e dez (17,6%) não responderam. O fato de a maior parte dos estudantes não recorrer a ninguém é preocupante, pois pode-se questionar sobre qual é a percepção que eles têm sobre a rede de apoio que possuem em caso de dificuldades.

A Figura 7 mostra a porcentagem das respostas dos estudantes à pergunta se pudessem mudar algo em sua vida acadêmica, o que seria.

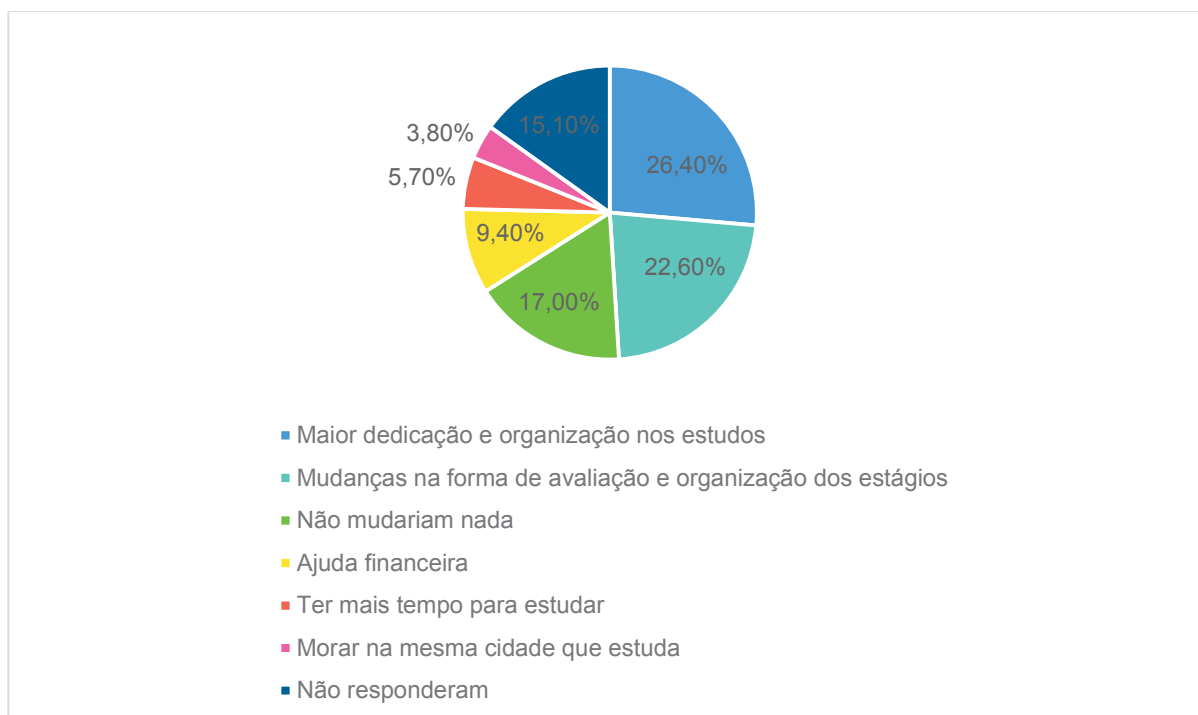


Figura 7: Porcentagem de respostas sobre o que os estudantes de Psicologia mudariam se pudessem em sua vida acadêmica.

Catorze universitários (26,4%) gostariam de ter uma maior dedicação e organização nos estudos, 12 (22,6%) gostariam que ocorressem mudanças na forma de avaliação e organização dos estágios, nove (17,0%) não mudariam nada, cinco (9,4%) seria ter ajuda financeira, três (5,7%) ter mais tempo para estudar, dois (3,8%) seria morar na mesma cidade que estuda, e oito (15,1%) não responderam. Os estudantes tiveram a liberdade de responder o que quisessem nessa questão por ela ser aberta, e estes poderiam apontar dificuldades referentes ao curso, e ao invés disso reconheceram que podem melhorar a forma que se organizam e se dedicam ao curso. Esse pode ser um indicativo de que o ensino de métodos de estudo e otimização do tempo poderiam auxiliar os estudantes desde o início da sua vida universitária.

Além da aplicação de questionários, foram realizadas duas entrevistas com estudantes de Psicologia. Foi solicitado que as entrevistadas indicassem como codinome uma figura importante da área de estudos. A Anna Freud⁵, estudante do 5º

⁵ Todos os nomes são fictícios e as transcrições foram realizadas na íntegra, sem correção de erros gramaticais e repetição de palavras.

período, gênero feminino, 21 anos, solteira; e a Nise da Silveira, estudante do 6º período, gênero feminino, 20 anos, solteira.

A entrevista com a Anna Freud durou nove minutos e quarenta e cinco segundos, e esta disse que a previsão de formatura é de 2022. Não realiza nenhuma atividade extracurricular dentro do Centro Universitário, e fora deste realiza estágio remunerado em uma escola como tutora há uma semana. Esta disse que está gostando do que faz, porém é um desafio, pois a estudante que acompanha não recebe o atendimento de uma equipe de saúde, sobrecarregando Anna Freud. De acordo com Lamers, Santos e Toassi (2017), Anna Freud está passando por uma das fases esperadas dentro do Ensino Superior, que é conciliar a vida acadêmica com estágios fora da faculdade.

Quando perguntado sobre o que a fez escolher a Psicologia, ela disse:

Anna Freud – É uma, eu não sei, acho que Psicologia me escolheu na verdade. É o que eu sempre falo. Porque antes eu fazia outra faculdade, eu fazia faculdade de História, mas eu não gostava nada assim. Eu gostava de estudar, né, mas não gostava das práticas, de dar aula, e tudo o mais, mas então para mim era bem ruim. E Psicologia era, sempre foi minha segunda opção, eu nunca entendi o porquê eu pensei em fazer Psicologia, mas sempre teve na minha mente. E aí quando eu vi que História não ia dar certo mesmo, e eu tive a oportunidade de entrar com o FIES, eu quis fazer e eu gostei.

Baggi e Lopes (2011) afirmam que uma das razões para a evasão de um curso é o baixo laço afetivo que se possui com ele, e foi o que aconteceu com Anna Freud no curso de História. Ela acredita que o curso superior lhe trouxe muitos desafios, e esse ano está sendo mais difícil pois se tivesse continuado no curso de História, estaria se formando esse ano.

Anna Freud – E aí eu fico pensando que eu podia tá com a minha vida mais resolvida, eu podia ter um emprego fixo já, como uma pessoa formada, e eu sou uma estagiária. Então parece que me trava na vida, sabe? O Ensino Superior tem me travado um pouco. Apesar de eu não querer largar nem nada, mas me incomoda.

Como Anna Freud namora e diz ter plano de casar-se, gostaria de ter maior autonomia financeira, o que não é possível no momento. Acredita que a sua adaptação ao Ensino Superior foi tranquila em ambos os cursos, gosta do curso e acredita que ele tem muito mais a oferecer do que os cursos de outras instituições

em Ponta Grossa. O que a motiva a se manter no curso apesar das dificuldades é gostar do curso e de estudar.

Anna Freud - Pra mim tudo é interessante, sabe? Tudo é muito legal, então isso faz eu me manter estudando.

Quando foi perguntada sobre como concilia a sua vida acadêmica e pessoal ela disse que leva bem. Apesar de perder alguns eventos familiares e não consegue ver o namorado durante a semana e isso a incomodar, ela acredita que consegue resolver essa questão. Acredita que mesmo com as dificuldades encontradas em sua vida universitária esta lhe trouxe conhecimento e melhora na relação com outras pessoas.

Se pudesse mudar algo na vida universitária, Anna Freud afirma:

Anna Freud – Eu acho que eu mudaria a questão de ter aula todos os dias porque, e ter essa obrigatoriedade assim, tipo de falta, limite de faltas e obrigatoriedade de tá sempre no 75% porque é difícil levar, na verdade. Como eu falei, né? A gente perde muita coisa e eu acho que é muito importante a gente ter uma vida fora da faculdade. Então, por exemplo, tinha aula no sábado ano passado, e daí a gente entrava aqui às 8 da manhã e saía às 5 da tarde. Quando a gente entrava tava chovendo, quando a gente saía tava um solzão, então a gente não sabe o que tá acontecendo lá fora, então acho que os desgastes assim, que o Ensino Superior traz pra gente são, são bem... É triste na verdade, é bem ruim.

Anna Freud se mostrou interessada em realizar a entrevista, e pareceu motivada a permanecer no curso, em especial por esse ser a segunda graduação que frequenta e deseja terminá-la. Uma das razões para os estudantes terminarem o curso de acordo com Lehman (2014) é a promessa de uma maior chance no mercado de trabalho e melhora de condição de vida.

Ao final da aplicação dos questionários, Nise da Silveira veio ao encontro da autora da presente pesquisa e disse que faltou perguntar sobre as pessoas que não moravam na mesma cidade que estudavam. Por esse motivo a pesquisadora perguntou se ela gostaria de realizar uma entrevista e falar mais sobre esse assunto e a participante aceitou. A entrevista com a Nise da Silveira teve a duração de 15 minutos e 41 segundos. A previsão da sua formatura é em 2021, e não realiza nenhuma atividade extracurricular dentro do Centro Universitário pois mora em outra

cidade. Afirmar que mora em Imbituva, uma cidade que fica aproximadamente uma hora e vinte minutos de Ponta Grossa, e utiliza uma van como meio de transporte para a faculdade. Não realiza nenhuma atividade fora do Centro Universitário, porém está procurando estágio.

Nise da Silveira disse que escolheu o curso de Psicologia pois:

Nise da Silveira – Eu sempre gostei de me comunicar, assim, tipo, de conversar com as pessoas. E sempre me procuravam. Aí eu tive uma prima minha que foi vítima de abuso sexual quando ela era criança. E pra tipo, pra mim e pra mãe que ela conseguiu contar. Isso antes de contar pra psicóloga e tudo mais, sabe?

Apesar de gostar do curso de Psicologia também gosta muito de cozinhar, e pretende futuramente fazer o curso de Gastronomia. Seu pai inicialmente não aceitava que ela fizesse o curso de Psicologia pois queria que ela seguisse nos negócios da família, mas hoje ele aceita a escolha da filha. Seco e cols. (2005) afirmam que uma das questões que levam à evasão é a mudança de cidade para estar no curso, mas apesar da desaprovação do pai e a distância entre a sua casa e o Centro Universitário não a fez abandonar o curso.

Quando questionada sobre o que era o Ensino Superior para ela, respondeu que:

Nise da Silveira – Eu acho que é um modo de aprendizado daquilo que a gente mais gosta. Como eu gosto de Psicologia, cada dia que eu venho aqui eu gosto mais de tá aqui e das matérias, tudo. Mesmo sendo um pouco cansativo assim, né? Mas eu gosto, tipo, e a gente se descobre mais, também, então, eu acho que tando aqui na faculdade, conhecendo outras pessoas também. Fiz muita amizade, tipo, eu tenho muita amizade com o povo de Direito. Então tipo a gente é bem amigo, assim tudo, Agronomia. Tanto é que tinha bastante gente que não sabia que tinha Psicologia, né, achavam que eu fazia Agronomia, alguns dos meus amigos depois fui contar que não. Por andar assim, então eu conheci bastante pessoas diferentes, né, porque eu era acostumada com a minha cidade, assim, e eu gosto bastante.

Nise da Silveira falou que não tinha muitas expectativas quando entrou no curso, em especial pela pressão que tinha do pai para que não cursasse Psicologia, mas como tem interesse em trabalhar na área da sexologia, gostou do curso. Continuou no curso porque disse que é teimosa (sic). Iniciou seus estudos em

Guarapuava, porém transferiu para Ponta Grossa para poder ficar mais perto da família, e depois disso seu pai aceitou sua escolha profissional.

A sua adaptação ao Ensino Superior foi mais difícil no início do curso, no qual tinha dificuldades em realizar provas e trabalhos, porém com o passar do tempo foi aprendendo a lidar com a situação. Diz gostar do curso e da instituição que estuda, e o que a mantém estudando apesar das dificuldades é gostar do curso. Soares e Del Prette (2013) e Soares e cols. (2014) enfatizam que as dificuldades relacionadas a adaptação à nova rotina do Ensino Superior ocorrem no início do curso, mas à medida que se conhece o ambiente acadêmico, elas tendem a diminuir.

Ao ser perguntada sobre a relação entre a vida acadêmica e a vida pessoal, acredita que o relacionamento com as colegas que também moram em Imbituva poderia ser melhor e poderia haver companheirismo, o que não ocorre. Por isso também tem dificuldade de participar de eventos fora do horário acadêmico e às aulas aos sábados. Nise acredita que se houvesse o hábito de dividirem as despesas para chegar em Ponta Grossa poderia participar de mais atividades na faculdade. O problema com colegas é apontado por Soares e Del Prette (2013) e Soares e cols. (2014) como razões pelas quais o aluno pode não se adaptar ao Ensino Superior, dificultando a realização de atividades, como apontado por Nise da Silveira.

Nise disse que a vida universitária lhe trouxe conhecimento, amizades e até algumas paixões (sic). Se pudesse mudar algo na sua vida universitária seria morar na mesma cidade que estuda.

Nise da Silveira – Porque isso incomoda, sabe? Porque às vezes a gente chega, tipo, a van, mesmo vindo de van, a gente tem um risco na estrada, né? E a gente já, algumas vezes que a gente quase se acidentou, é e que nem eu tenho que sentar na frente, tanto que o motorista passa 16:30 pra me buscar, porque eu tenho que sentar, eu sou a primeira porque eu tenho que sentar na frente, porque se eu sentar atrás eu passo mal. Aí ele sempre me, é... vem me buscar primeiro e daí, só que na hora de voltar pra casa eu volto atrás. Só que daí, eu não sei, eu chego com muita dor de cabeça, não aguento nem comer. Chego e vou direto... então eu acho que eu mudaria isso, tipo, vir pra cá. Até em questões de estágio, essas coisas, né? Porque tipo tem professor que aceita fazer estágio em outra cidade, outros não.

Moraes-Filho e cols. (2020) afirmam que estudantes universitários se queixam do estresse relacionado ao trajeto para chegar à universidade. Esse percurso pode

ser considerado uma sobrecarga na vida acadêmica, assim como é relatado por Nise da Silveira.

Apesar das dificuldades que Anna Freud e Nise da Silveira afirmam enfrentar na sua vida universitária, afirmam que irão terminar o curso e gostam do que fazem.

No curso de Direito a previsão de formatura oscila entre 2019 e 2022, sendo que 119 estudam no período matutino e 133 no período noturno. A idade variou de 19 a 58 anos, sendo a média 24,89 anos (DP=6,60). Ao todo 151 (59,9%) são do gênero feminino, 100 (39,7%) do gênero masculino e uma pessoa (0,4%) não respondeu. São solteiros 199 (79,0%) alunos, 46 (18,2%) são casados, quatro (1,6%) são separados, um (0,4%) é viúvo e duas (0,8%) pessoas não responderam.

A maior parte dos estudantes (N=151; 59,9%) ingressaram no Ensino Superior por meio do vestibular, em seguida pela nota do ENEM (N=47; 18,6%), por transferência de outra Instituição de Ensino Superior (N=33; 13,1%), ser portador de outro diploma de graduação (N=10; 4,0%), uma pessoa (0,4%) diz que ingressou por ter vínculo empregatício com a Instituição e dez participantes não responderam essa questão (4,0%). Quando perguntado sobre ter algum tipo de financiamento, 157 estudantes afirmaram que não tinham (62,3%) e dois (0,8%) não responderam. Dos 93 (36,9%) estudantes que afirmaram receber algum tipo de financiamento, 86 (34,1%) responderam qual tipo de financiamento: 42 (48,8%) possuem PROUNI, 22 (25,5%) FIES, 15 (17,4%) o financiamento FUNDACRED, três (3,5%) possuem financiamento interno da instituição, um (1,2%) possui o Educa Mais, um (1,2%) possui financiamento por ser atleta, um (1,2%) FUNDAPUB e um (1,2%) possui financiamento pelo estágio. A renda familiar média é de três a seis salários mínimos (DP=0,81). A maior parte dos alunos mora com familiares (N=223; 88,5%), em seguida moram sozinhos (N=20; 7,9%), com amigos (N=5; 2,0%), com outra família (N=1; 0,4%) e três (1,2%) não responderam.

A maior parte dos estudantes de Direito (N=152; 60,3%) afirmaram que essa foi a sua primeira escolha para ingressar no Ensino Superior. Afirmaram em sua maioria ter uma crença religiosa (N=219; 86,9%), sendo que para 22 (8,7%) a crença não tem nenhuma importância em sua vida, para 18 (7,1%) que tem pouca, 42 (16,7%) que tem mais ou menos, e 168 (66,7%) tem muita importância, e duas (0,8%) pessoa não responderam.

Foi perguntado aos estudantes quais atividades realizam dentro do Centro Universitário, e os resultados estão ilustrados na Figura 8.

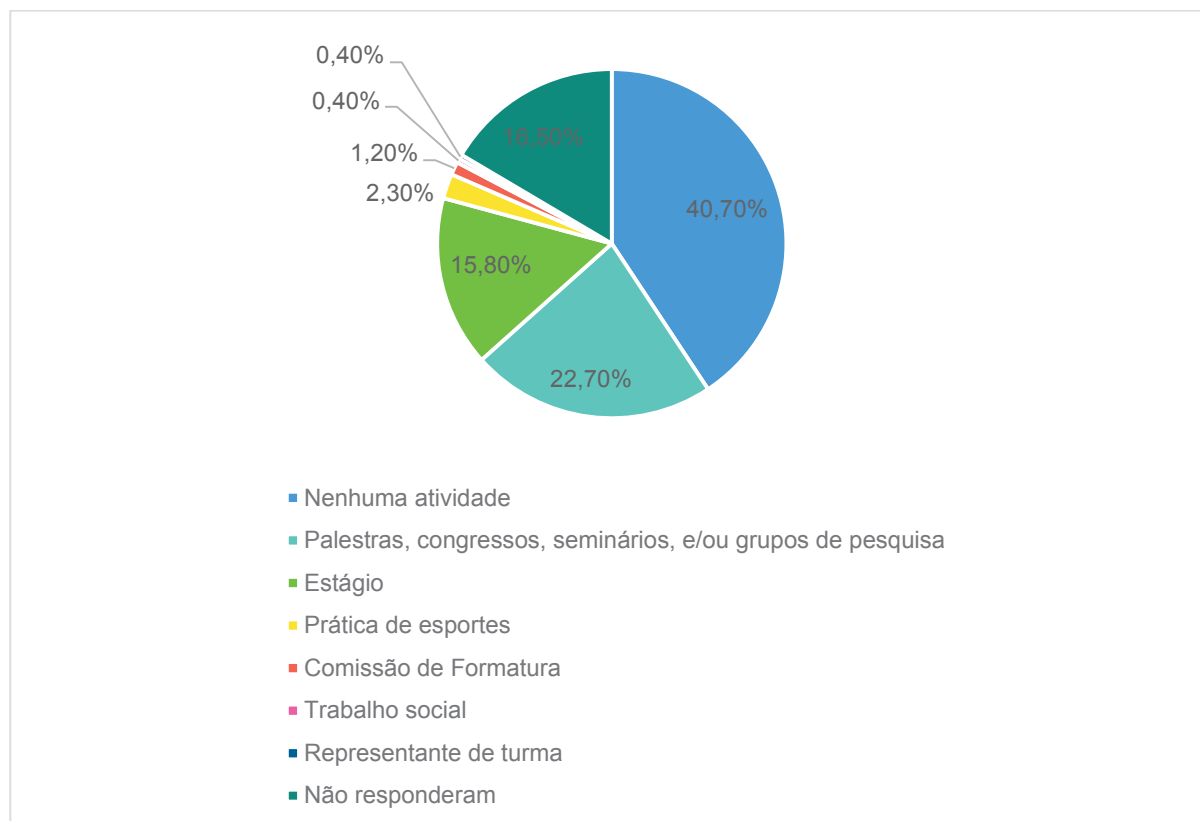


Figura 8: Porcentagem de atividades realizadas dentro do Centro Universitários por estudantes de Direito.

Ao todo foram computadas 260 respostas, sendo que a maioria não realiza nenhuma atividade (N=106; 40,7%), seguido por participação em palestras, congressos, seminários e/ou grupos de pesquisa (N=59; 22,7%), estágio (N=41; 15,8%), prática de esportes (N=6; 2,3%), membros da comissão de formatura (N=3; 1,2%), representantes de turma (N=1; 0,4%), trabalho social (N=1; 0,4%) e 43 estudantes não responderam (16,5%).

Quando perguntado quais atividades realizam fora do Centro Universitário, foram ao todo computadas 285 respostas, e estão ilustradas na Figura 9.

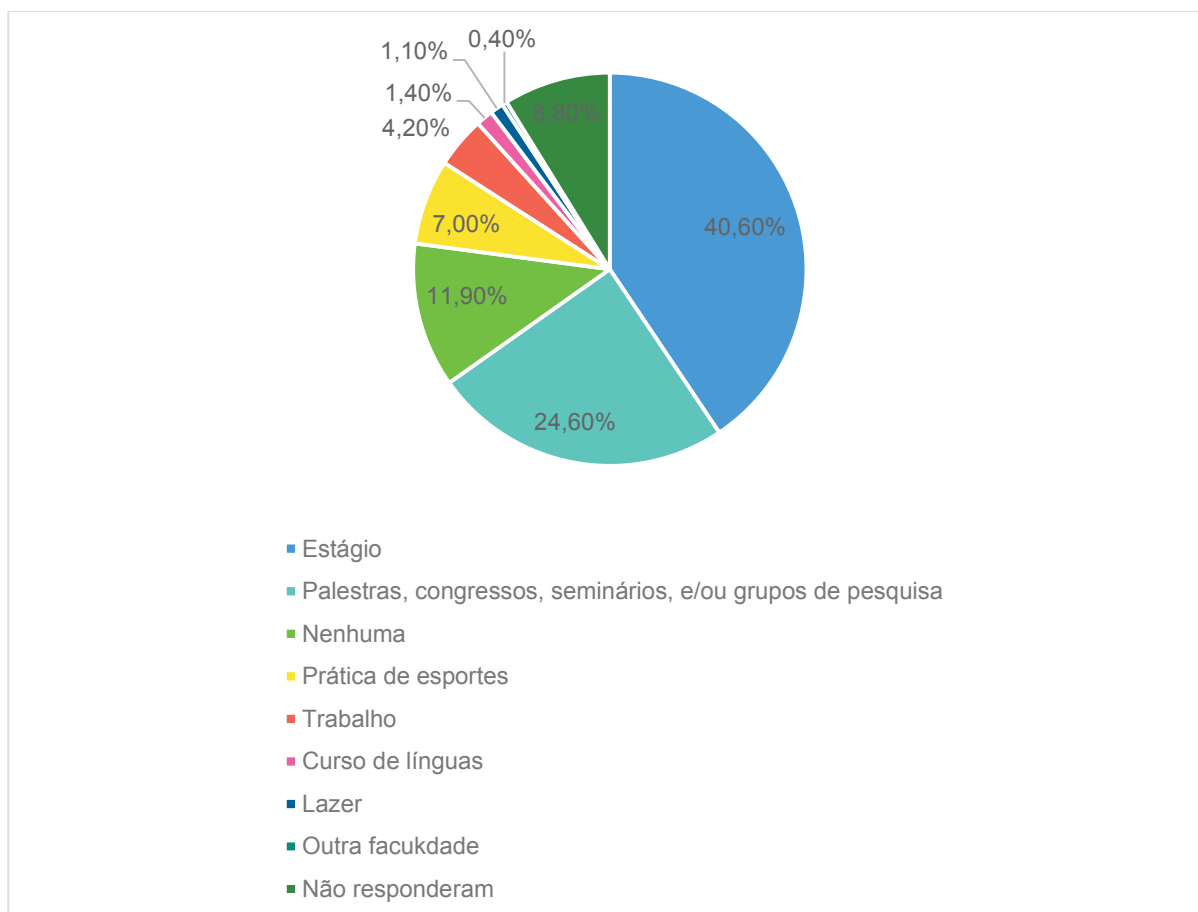


Figura 9: Porcentagem de atividades realizadas fora do Centro Universitários por estudantes de Direito.

A atividade realizada com maior frequência pelos estudantes de Direito foi o estágio (N=116; 40,6%), palestras, congressos, seminários e/ou grupos de pesquisa (N=70; 24,6%), nenhuma atividade (N=20; 11,9%), prática de esportes (N=20; 7,0%), trabalho (N=12; 4,2%), curso de línguas (N=4; 1,4%), atividades de lazer (N=3; 1,1%), outra faculdade (N=1; 0,4%) e 25 participantes não responderam (8,8%).

A Figura 10 mostra as 290 respostas dos estudantes sobre o que acreditam que o curso trouxe de melhor pra eles.

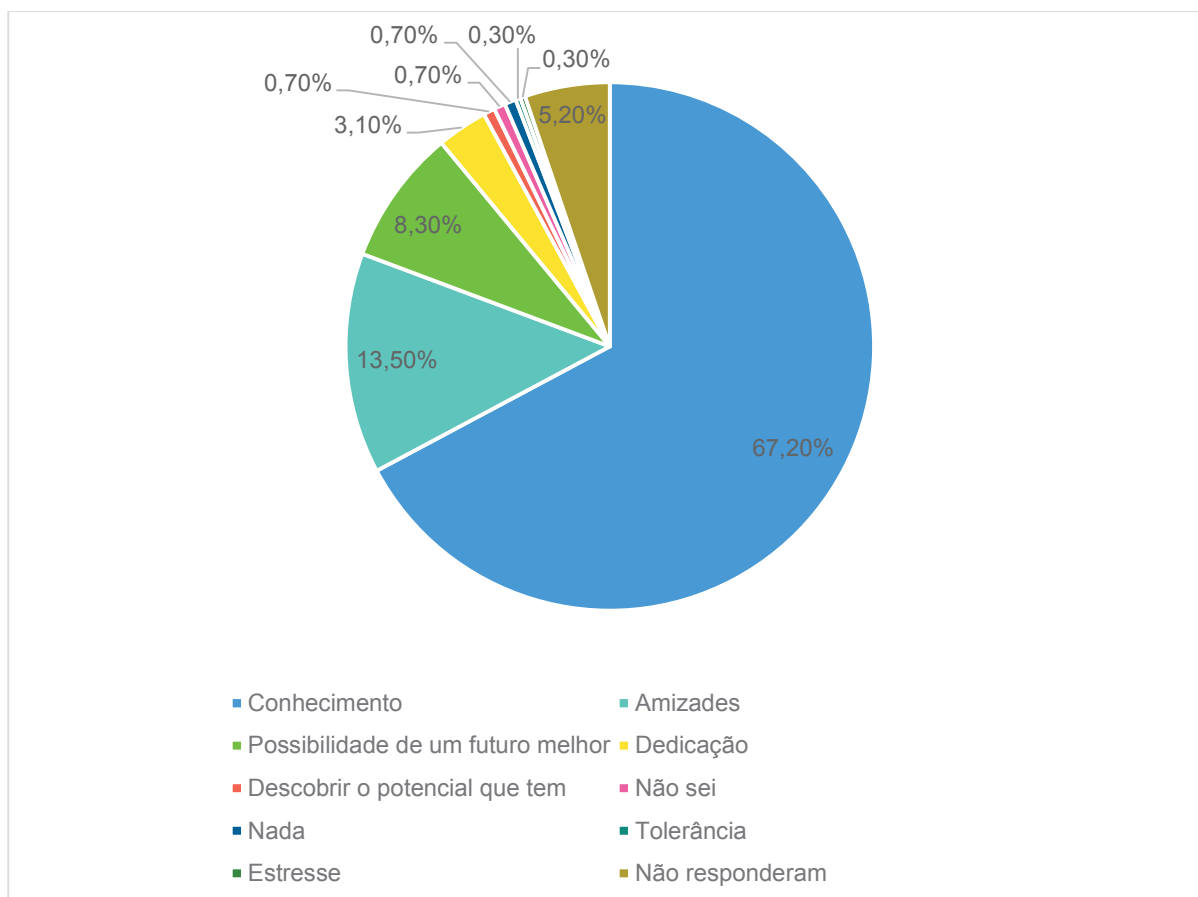


Figura 10: Porcentagem de respostas sobre o que o curso trouxe de melhor para os estudantes de Direito.

A maior parte dos estudantes citaram o conhecimento como o que o curso trouxe de melhor para eles (N=195; 67,2%), 39 (13,5%) citaram as amizades, 24 (8,3%) a possibilidade de um futuro melhor, nove (3,1%) a dedicação, dois (0,7%) acreditam que descobriram no curso o potencial que têm, dois (0,7%) não sabem, dois (0,7%) acreditam que nada, uma (0,3%) pessoa acredita que foi a tolerância, uma (0,3%) acredita que foi o estresse e 15 (5,2%) não responderam. Para os estudantes o curso parece ser visto como fonte de conhecimento e traz a perspectiva de uma vida melhor tanto no aspecto pessoal como profissional, o que é confirmado por Lehman (2014) como motivos pelos quais se escolhe permanecer em um curso universitário.

Quando perguntado se já pensaram em desistir do curso, 139 (55,2%) responderam que sim. A Figura 11 mostra a porcentagem das 262 respostas indicando o que os mantém no curso apesar disso.

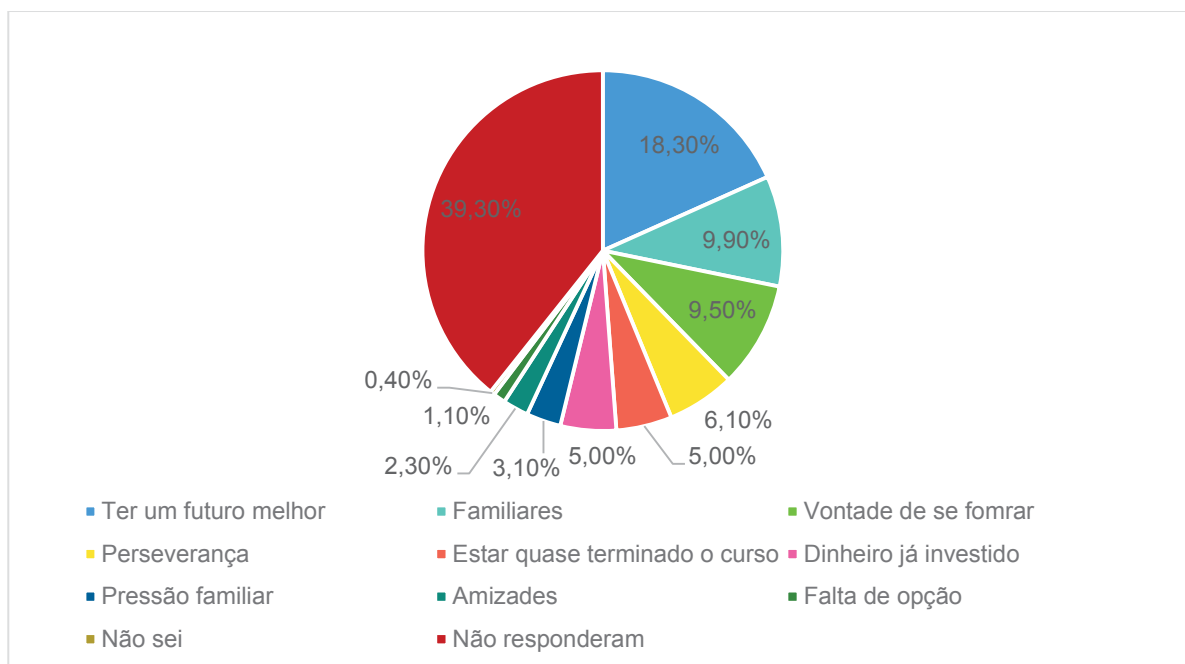


Figura 11: Porcentagem de respostas sobre o que fez os estudantes de Direito permanecerem no curso.

O que mais faz o estudante de Direito permanecer no curso é a possibilidade de ter um futuro melhor (N=48; 18,3%), que já havia sido apontado anteriormente como algo que o curso traz de melhor, em seguida é o apoio dos familiares (N=26; 9,9%), vontade de se formar (N=25; 9,5%), ter perseverança (N=16; 6,1%), estar quase terminando o curso, sendo que para eles não compensaria desistir (N=13; 5,0%), o dinheiro já investido até o momento, tanto com mensalidades, quanto com materiais e transporte (N=13; 5,0%). Também foi apontada a pressão familiar, que diferente da categoria familiares, indicou que os estudantes permaneceram no curso porque os familiares não os deixaram desistir (N=8; 3,1%), as amizades (N=6; 2,3%), a falta de opção (N=3; 1,1%), uma pessoa não sabe (0,4%) e 103 pessoas não responderam (39,3%). Gil e cols. (2018) afirmam que o apoio, em especial o familiar, pode ser decisivo para a manutenção ou evasão no Ensino Superior.

Duzentos e sete (82,1%) estudantes afirmaram que já apresentaram alguma dificuldade na vida acadêmica, e a Figura 12 mostra as 277 respostas com quais são elas.



Figura 12: Porcentagem de respostas sobre as dificuldades que os estudantes de Direito já apresentaram em sua vida acadêmica.

Cento e trinta e um estudantes (47,2%) relatam ter dificuldade na realização de atividades acadêmicas, em especial pela falta de tempo para conciliar com a vida pessoal, 24 (8,7%) dizem ter problemas de relacionamento com colegas e professores, 21 (7,5%) possuem problemas financeiros, 19 (6,9%) possuem dificuldades em aprender conteúdos e desenvolver métodos de estudo, 19 (6,9%) passar no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), 11 (4,0%) possuem medos e dúvidas sobre a atuação profissional, se serão bons profissionais e se conseguirão se colocar no mercado de trabalho, cinco (1,8%) estão com dificuldades em encontrar estágio na área, e 47 (17,0%) não responderam. As dificuldades descritas estão de acordo com o que Baggi e Lopes (2011) e Barlem et al. (2012) citam como razões pelas quais universitários evadem do curso. Porém apesar de elas existirem, os estudantes decidiram por permanecer estudando. Um dos desafios do estudante de Direito é passar no exame da OAB, e é importante salientar que esse não pareceu ser um fato apontado como uma dificuldade pela maior parte da amostra.

A Figura 13 mostra a porcentagem a quem os estudantes recorreram diante dessas dificuldades, sendo reportadas 281 respostas.

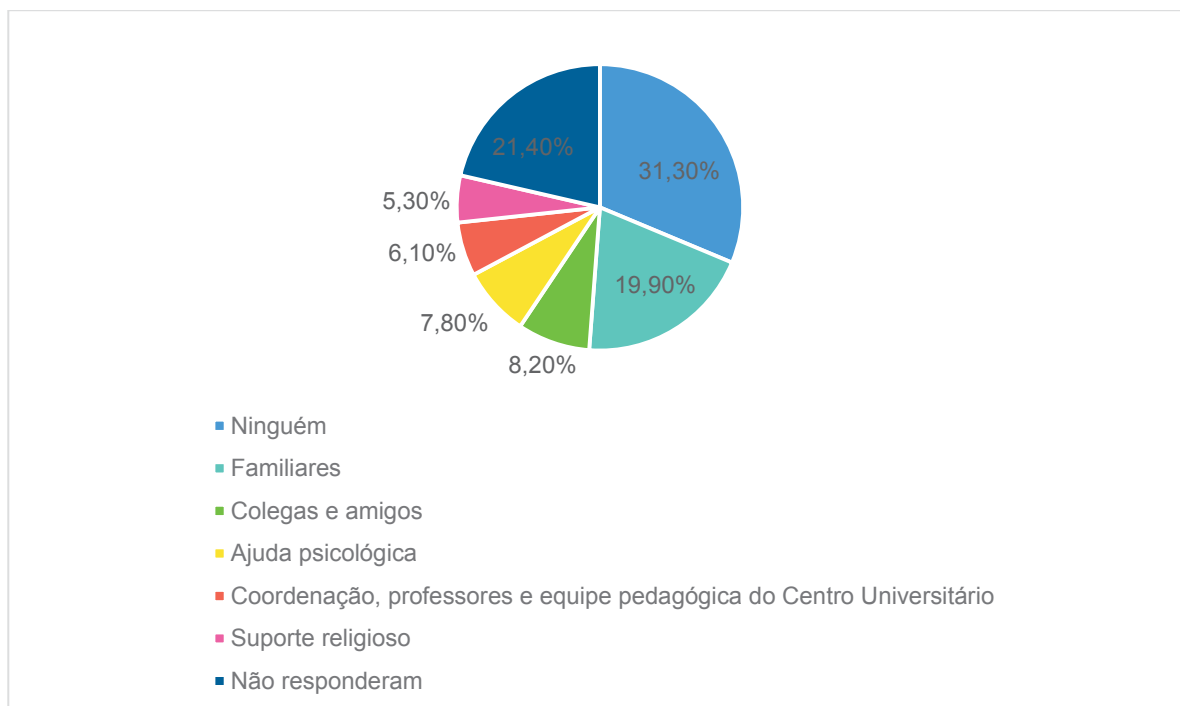


Figura 13: Porcentagem de respostas sobre a quem os estudantes de Direito já recorreram quando apresentaram dificuldades em sua vida acadêmica.

A maior parte dos universitários não recorreram a ninguém para superar as dificuldades encontradas no Ensino Superior (N=88; 31,3%), em seguida 56 estudantes (19,9%) recorreram a familiares, 23 (8,2%) recorreram a colegas e amigos, 22 (7,8%) a ajuda psicológica, 17 (6,1%) à coordenação, professores e equipe pedagógica do Centro Universitário, 15 (5,3%) buscaram suporte religioso e 60 (21,4%) não responderam.

A Figura 14 mostra a porcentagem das 252 respostas dos estudantes à pergunta se pudessem mudar algo em sua vida acadêmica, o que seria.



Figura 14: Porcentagem de respostas sobre o que os estudantes de Direito mudariam se pudessem em sua vida acadêmica.

Setenta e sete (30,5%) estudantes afirmaram que se pudessem mudar algo na sua vida universitária seria ter maior dedicação e organização nos estudos, 47 (18,6%) sugeriram mudanças institucionais quanto à organização dos cursos, estágios e forma de avaliação. Trinta e cinco (13,9%) gostariam de ter mais tempo para estudar e se dedicar ao curso, 24 (9,5%) não mudariam nada, 12 (4,8%) gostariam de morar na mesma cidade que estudam, cinco (2,0%) queriam que houvesse melhora nos relacionamentos interpessoais, cinco (2,0%) mudariam de curso, quatro (1,6%) não sabem e 43 (17,1%) não responderam. Os resultados indicam que apesar de os estudantes terem a oportunidade de mudar algo relacionado ao Centro Universitário e à vida acadêmica, estes compreendem que se houvesse maior dedicação e organização na sua forma de estudar as dificuldades poderiam ser diminuídas.

Além da aplicação de questionários, foram realizadas duas entrevistas com estudantes de Direito. Foi solicitado que as entrevistadas indicassem como codinome uma figura importante da área de estudos. Os entrevistados foram: Maria Helena

Diniz, estudante do 6º período noturno, gênero feminino, 22 anos, solteira; e Rui Barbosa, estudante do 8º período diurno, gênero masculino, 34 anos, casado.

Durante a aplicação dos questionários no 6º período noturno, Maria Helena Diniz veio conversar com a pesquisadora sobre o fato de não ter encontrado perguntas sobre métodos de estudo, pois ela acha que foi isso que a ajudou a lidar de uma forma mais adequada com as dificuldades do Ensino Superior. A pesquisadora concordou e perguntou se ela gostaria de participar de uma entrevista. Ela aceitou e esta teve a duração de 12 minutos.

Maria Helena Diniz disse que se forma em 2021 e acredita que irá manter o prazo. Ela não realiza nenhuma atividade dentro do Centro Universitário, e fora deste ela realiza estágio no Fórum Criminal da cidade onde mora.

Ela conta a sua rotina de estágio e estudos e a dificuldade de morar longe do Centro Universitário.

Maria Helena Diniz - É puxado... ainda mais agora que eu mudei de estágio, então tem que cumprir cinco horas lá no Fórum. E a minha van passa muito cedo. Que até pegar todo mundo, então tipo 16:30 mais ou menos ela tá passando lá em casa. Eu tenho que almoçar tipo 11, que é quase um café, né? Ir correndo pro trabalho, e ficar lá e 16:30 sair, voltar pra casa pra deixar o meu carro, também porque eu não vou deixar lá no trabalho, porque depois eu voltar à noite ir lá pegar não dá, e daí tá uma correria na verdade, faz mais ou menos um mês que eu entrei no estágio. Eu ainda tô me adaptando, tô achando bem corrido, e isso tá, na verdade isso tá me cansando bastante, aí eu pensei, ai Meu Deus, será que eu vou conseguir conciliar tudo. Que a manhã é muito curta. Mesmo que você acorde cedo não dá tempo de nada, de estudar, de pegar tudo, eu gosto de me organizar, mas tá difícil se adaptar.

A distância entre o estágio e a universidade é considerada uma dificuldade para Maria Helena Diniz, da mesma forma que Moraes-Filho e cols. (2020) constatarem em uma pesquisa realizada com universitários. Essa distância mostra-se como uma sobrecarga e pode afetar negativamente os estudos.

A pesquisadora perguntou o porquê de ela ter escolhido o curso de Direito. A estudante contou que inicialmente iria fazer Psicologia, mas quando ia fazer a matrícula com o namorado ele perguntou se ela não queria mudar para Direito. Ela mudou e não achou que fosse gostar tanto.

Ao ser questionada sobre o que é o Ensino Superior para ela, diz que é algo complexo, pesado e envolve muita responsabilidade. Inicialmente ela não tinha expectativas quanto ao Ensino Superior. Ela diz que se pudesse voltar no tempo,

assistiria as primeiras aulas novamente, pois agora elas fariam mais sentido e ela teria mais maturidade. Apesar disso, acredita que se adaptou bem ao curso, gosta dele e nunca pensou em desistir. O curso lhe trouxe um maior entendimento e maturidade, mas acredita que teria conquistado isso independente do curso que decidisse frequentar.

Para Maria Helena Diniz há uma grande relação entre a sua vida pessoal e acadêmica, sendo que ela já acorda pensando no que vai estudar. Quando perguntado o que ela mudaria na vida acadêmica, ela inicialmente disse que nada, pois as dificuldades são inerentes ao Ensino Superior, porém em seguida acrescentou:

Maria Helena Diniz – [...] eu gosto muito do tema relacionado à métodos de estudo. Porque eu acho que assim, eu passei por isso, e isso me deixou muito mal. Quando a gente está na escola ninguém ensina a melhor forma de estudar. Na verdade, ninguém te ensina a estudar. Na escola geralmente eles começam a jogar umas matérias que não faz muito sentido, de uma forma bem engraçada, e não faz sentido pra você, e você não sabe estudar. E quando eu comecei a faculdade eu fiquei muito mal porque assim, antes eu tava tentando vestibular pra pública, e é bem mais difícil de passar, eu fiz cursinho, tudo e como eu não sabia estudar, porque ninguém me ensinou, eu fiquei muito frustrada porque eu tava me achando muito incapaz, muito burra, que eu nunca ia conseguir nada. E quando eu comecei aqui, no começo eu também tava achando “puts”, eu queria uma pública, tal, era mais difícil, eu ainda tava me sentindo incapaz. Aí com o tempo eu fui pegando esse jeito, e lendo sobre, e acho que isso seria muito importante porque eu vejo que a maioria das pessoas saem da faculdade e ainda não aprenderam a estudar. Isso é muito complicado. Isso faz toda a diferença, se a gente pudesse ensinar ou mostrar isso desde logo, pra quem tava na escola, já pequenininho faria toda a diferença pra tudo. Porque na escola você não aproveita, na faculdade não aproveita, isso é bem complicado. E a maioria nem pensa nisso, nossa, eu quero aprender a estudar, ou pensa na questão. Tu vai levando, porque ninguém motiva, e se ninguém nunca ensinou, a pessoa nem tem como saber. E acho que isso, eu passei por isso e fiquei muito mal, achava que eu nunca ia conseguir nada, porque não fazia sentido. Eu até achei que eu tinha um problema, tipo, na cabeça, ou sei lá, que eu não tava conseguindo compreender, e não fazia sentido.

A pesquisadora apontou que mesmo com essas dificuldades ela não pensou em desistir do curso e conseguiu lidar com as adversidades. Maria Helena Diniz concordou, e ela disse que está tentando estudar as matérias dos outros semestres para aprender melhor o que já passou. Ela encerra a entrevista mostrando a

importância de saber como estudar, o que é apontado por Heredia Junior e cols. (2016) como de grande importância para a adaptação ao Ensino Superior.

Enquanto a pesquisadora aplicava os questionários no 8º período matutino do curso de Direito, ela pediu um voluntário para a realização de uma entrevista e Rui Barbosa se prontificou. A entrevista teve a duração de cinco minutos. A data de previsão da sua formatura é 2020 e acredita que não haverá alteração desta. Ele diz participar de palestras e conferências em média a cada dois meses no Centro Universitário, e fora do Centro Universitário assiste audiências, palestras e vai a congressos.

Rui Barbosa escolheu Direito por sempre ter tido afinidade com o curso. Para ele o Ensino Superior significa a abertura de oportunidades para a realização pessoal e profissional. Quando ingressou no curso tinha a expectativa de melhora de qualidade de vida no aspecto financeiro. Ele já é graduado em Administração, porém ele relata:

Rui Barbosa – Inicialmente eu havia começado com Direito, por um ano, e aí fiz a reopção de curso pra Administração, porque tinha o mercado de Direito que talvez estivesse um pouco mais fechado, etc, terminei Administração, passaram-se cinco anos, aí voltei a fazer Direito porque eu senti que era o curso que eu deveria ter feito já inicialmente.

Agora Rui Barbosa acredita que fez uma boa escolha em continuar no curso de Direito. Ele relatou não ter tido dificuldades na sua adaptação ao Ensino Superior, e para se manter estudando, ele sempre lembrava que estava em busca de uma qualidade de vida para sua esposa e filha de seis anos. Há momentos que a sua vida pessoal se mistura com a sua vida acadêmica, o que afeta negativamente seus estudos. Para ele o Ensino Superior trouxe uma abertura de horizontes, facilitando a compreensão de outras perspectivas e pontos de vista.

Ao ser perguntado o que mudaria na sua vida acadêmica ele disse que nada no Centro Universitário, pois para ele o aprendizado depende muito mais do aluno. Então ele acredita que mudaria a forma que se organiza para estudar, pois o fato de ter uma filha pequena dificulta o tempo disponível para estudar. De acordo com Seco e cols. (2005) e Soares e Del Prette (2013) é esperado que o acadêmico precise

reorganizar a sua rotina para lidar com as demandas do Ensino Superior, como relatado por Rui Barbosa.

7.1.2 Universidade Pública Estadual de Ponta Grossa

Na Universidade Pública Estadual de Ponta Grossa-PR o curso de menor evasão foi o de Medicina, e o de maior evasão o de Matemática - Licenciatura. Os questionários foram aplicados em estudantes de Medicina do 4º ano ao 6º ano, sendo o curso Integral, e Matemática do 3º e 4º anos, sendo uma turma do 3º ano Noturno, uma turma do 4º ano Noturno e uma turma do 4º ano Integral.

Na Universidade Estadual estavam matriculados, no segundo semestre de 2019, 245 estudantes de Medicina e 133 de Matemática. Na tabela 3 encontra-se o número de matriculados em cada ano e o número de questionários que foram aplicados pela pesquisadora.

Tabela 3: Número de alunos matriculados nos cursos de Medicina e Matemática da Universidade Estadual e o número de questionários aplicados por ano

| | Matriculados | Questionários Aplicados |
|----------------------------|--------------|-------------------------|
| Medicina 4º Ano | 35 | 27 |
| Medicina 5º Ano | 42 | 19 |
| Medicina 6º Ano | 40 | 25 |
| Matemática 3º Ano | 30 | 14 |
| Matemática 4º Ano Noturno | 9 | 6 |
| Matemática 4º Ano Integral | 11 | 9 |

No total foram aplicados 100 questionários, sendo 71 no curso de Medicina do total de 117, e 29 no curso de Matemática do total de 40 estudantes. Todos os participantes presentes aceitaram responder aos questionários. O restante dos estudantes os quais os questionários não foram aplicados não estavam em sala de aula. No caso dos estudantes do 5º ano do curso de Medicina, eles estavam divididos em três subturmas, sendo que apenas em uma delas, com 20 alunos matriculados, foi possível fazer a aplicação da pesquisa.

No curso de Matemática a previsão de formatura oscila entre 2019 e 2020, sendo que nove estudam no período Integral e 20 no período Noturno. A idade variou de 19 a 49 anos, sendo a média 24,96 anos ($DP=7,65$). Ao todo 16 (55,2%) são do gênero feminino e 13 (44,8%) do gênero masculino. São solteiros 23 (79,3%) alunos e 6 (20,7%) são casados.

A maior parte dos estudantes ($N=13$; 44,9%) ingressaram no Ensino Superior por meio do vestibular tradicional sem cotas, em seguida pelo vestibular tradicional com cota de estudante de Escola Pública ($N=11$; 37,9%), quatro (13,8%) ingressaram pelo Processo Seletivo Seriado (PSS) e uma (3,4%) por ser portadora de um diploma de graduação. Quando perguntado sobre ter algum tipo de financiamento, dois estudantes (6,9%) afirmaram que tinham, mas não indicaram qual. A renda familiar média é de um a três salários mínimos ($DP=0,87$). A maior parte dos alunos mora com familiares ($N=26$; 89,7%), em seguida moram sozinhos ($N=2$; 6,9%), e com amigos ($N=1$; 3,4%).

A maior parte dos estudantes de Matemática ($N=20$; 69,0%) afirmaram que essa foi a sua primeira escolha para ingressar no Ensino Superior. Em sua maioria tem uma crença religiosa ($N=24$; 82,8%), sendo que para cinco (17,3%) a crença não tem nenhuma importância em sua vida, para duas (6,9%) que tem pouca, três (10,3%) que tem mais ou menos, e 18 (62,1%) tem muita importância, e uma (3,4%) pessoa não respondeu.

Foi perguntado aos estudantes quais atividades realizam dentro da universidade, e os resultados estão ilustrados na Figura 15.

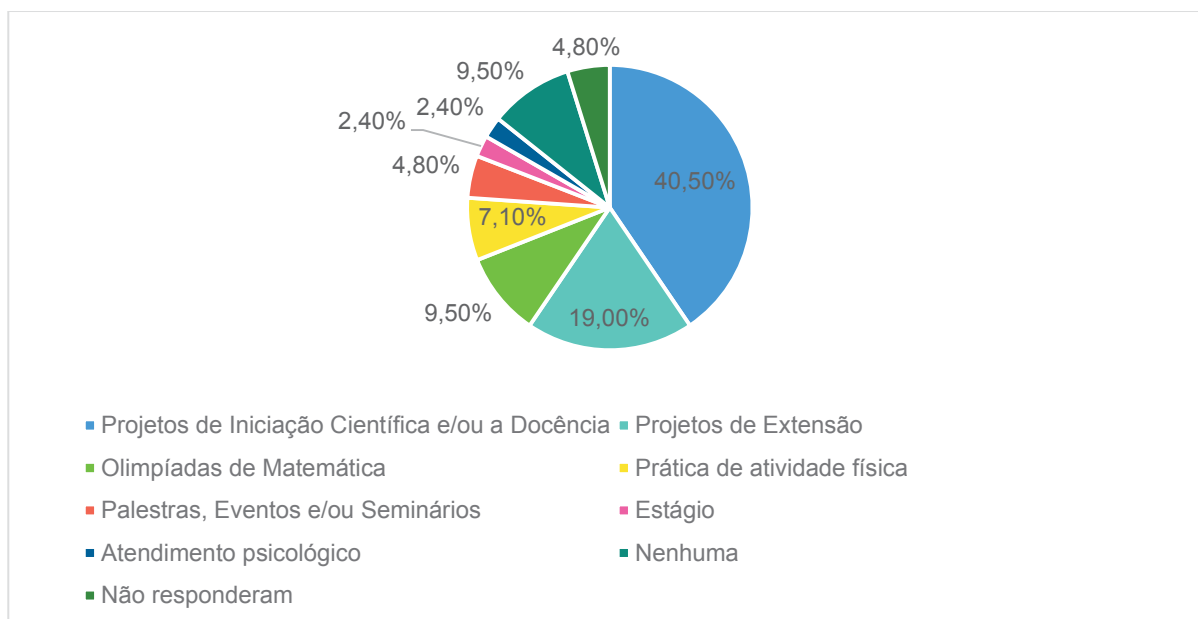


Figura 15: Porcentagem de atividades realizadas dentro da universidade por estudantes de Matemática.

Ao todo foram computadas 42 respostas, sendo que a maioria realiza projetos de Iniciação Científica e/ou à Docência (N=17; 40,5%), em seguida projetos de extensão (N=8; 19,0%), participam de olimpíadas de Matemática (N=4; 9,5%), prática de atividades físicas (N=3; 7,1%), participam de palestras, eventos e/ou seminários (N=2; 4,8%), realizam estágio (N=1; 2,4%), e atendimento psicológico (N=1; 2,4%). Quatro estudantes não realizam nenhuma atividade (9,5%) e dois não responderam (4,8%).

Quando perguntado quais atividades realizam fora da universidade, foram ao todo computadas 33 respostas, e estão ilustradas na Figura 16.

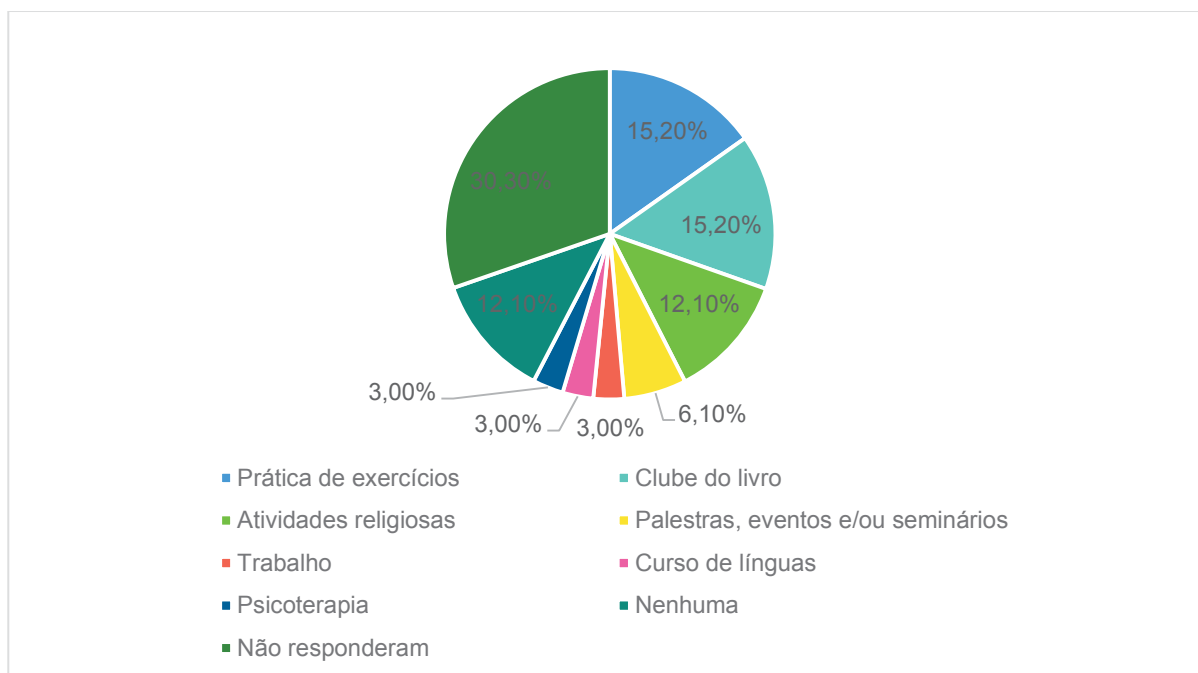


Figura 16: Porcentagem de atividades realizadas fora da universidade por estudantes de Matemática.

A atividade realizada com maior frequência pelos estudantes de Matemática foi a prática de exercícios (N=5; 15,2%), participação em um clube do livro (N=5; 15,2%), atividades religiosas (N=4; 12,1%), participação em palestras, eventos e/ou seminários (N=2; 6,1%), trabalho (N=1; 3,0%), curso de línguas (N=1; 3,0%) e psicoterapia (N=1; 3,0%). Quatro estudantes (12,1%) não realizam nenhuma atividade e dez (30,3%) não responderam.

A Figura 17 mostra as 33 respostas dos estudantes sobre o que acreditam que o curso trouxe de melhor pra eles.

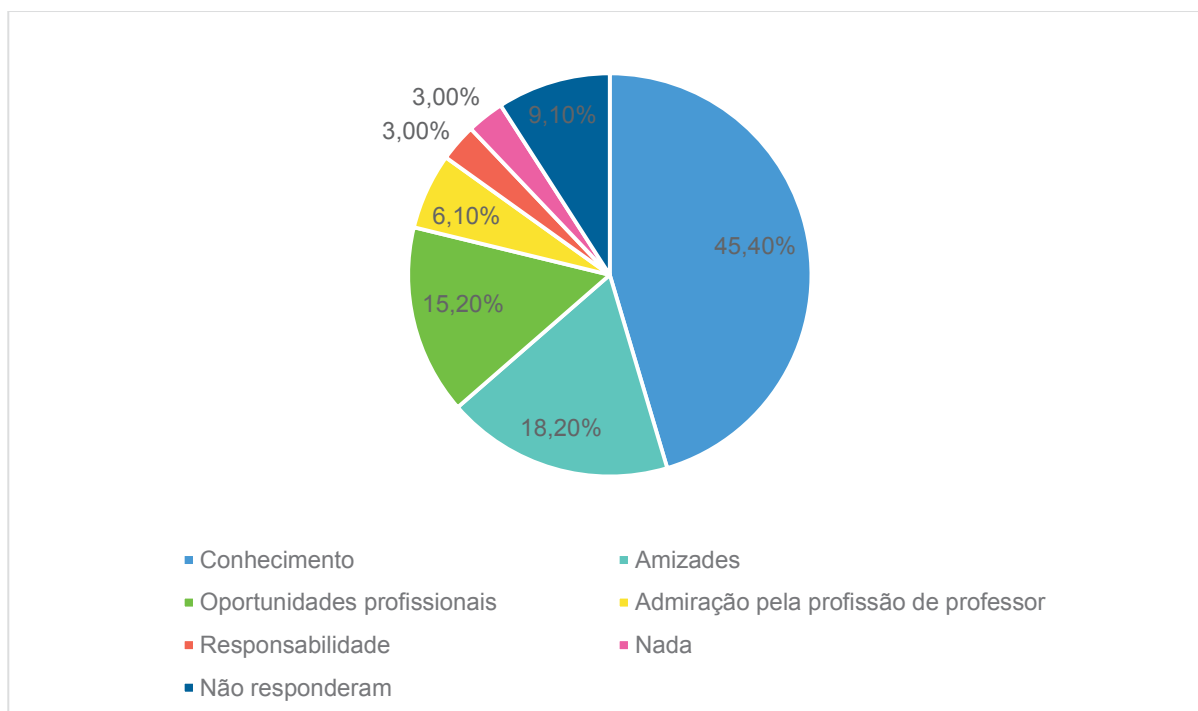


Figura 17: Porcentagem de respostas sobre o que o curso trouxe de melhor para os estudantes de Matemática.

A maior parte dos estudantes citaram o conhecimento (N=15; 45,4%), as amizades que encontraram (N=6; 18,2%), oportunidades profissionais (N=5; 15,2%), admiração pela profissão de professor (N=2; 6,1%) e responsabilidade (N=1; 3,0%). Um participante disse que o curso não trouxe nada de melhor (3,00%) e três (9,1%) não responderam.

Quando perguntado se já pensaram em desistir do curso, 20 (69,0%) responderam que sim. A Figura 18 mostra a porcentagem das 32 respostas indicando o que os mantém no curso apesar disso.

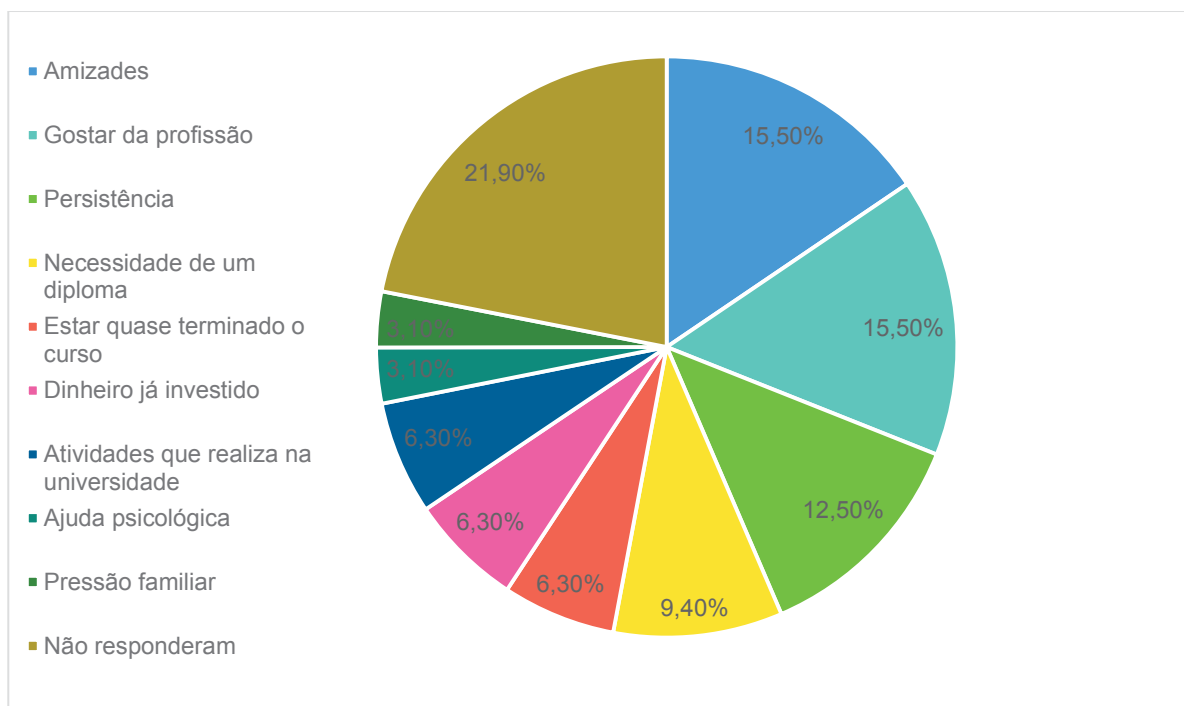


Figura 18: Porcentagem de respostas sobre o que fez os estudantes de Matemática permanecerem no curso.

O que mais faz o estudante de Matemática permanecer no curso são as amizades (N=5; 15,5%), gostar da profissão (N=5; 15,5%), ter persistência (N=4; 12,6%), necessidade de um diploma (N=3; 9,40%), estar quase terminando o curso (N=2; 6,3%), já ter investido muito dinheiro no curso (N=2; 6,3%), não querem deixar de participar das atividades que realizam na universidade (N=2; 6,3%), ajuda psicológica (N=1; 3,1%), pressão familiar (N=1; 3,1%) e sete estudantes (21,9%) não responderam. Gil e cols. (2018) afirmam que o suporte social, em especial o familiar, pode influenciar na decisão de abandonar o curso ou não, e os estudantes mostraram que estes podem ajudá-los a terminar o curso.

Vinte e sete (93,1%) estudantes afirmaram que já apresentaram alguma dificuldade na vida acadêmica, e a Figura 19 mostra as 35 respostas com quais são elas.



Figura 19: Porcentagem de respostas sobre as dificuldades que os estudantes de Matemática já apresentaram em sua vida acadêmica.

Quinze estudantes (42,9%) de Matemática informaram que apresentaram dificuldade em aprender conteúdos, nove (25,7%) em realizar atividades acadêmicas, quatro (11,4%) relataram problemas financeiros, dois (5,7%) problemas de relacionamento com colegas e professores, dois (5,7%) o deslocamento até a universidade, uma pessoa (2,9%) a falta de segurança na universidade, e dois estudantes (5,7%) não responderam. Apesar de Soares e cols. (2014) afirmarem que as maiores dificuldades em acompanhar as atividades acadêmicas ocorrem no início da graduação, os estudantes relatam que elas se mantêm até o final.

A Figura 20 mostra a porcentagem a quem os estudantes recorreram diante dessas dificuldades, sendo reportadas 32 respostas.

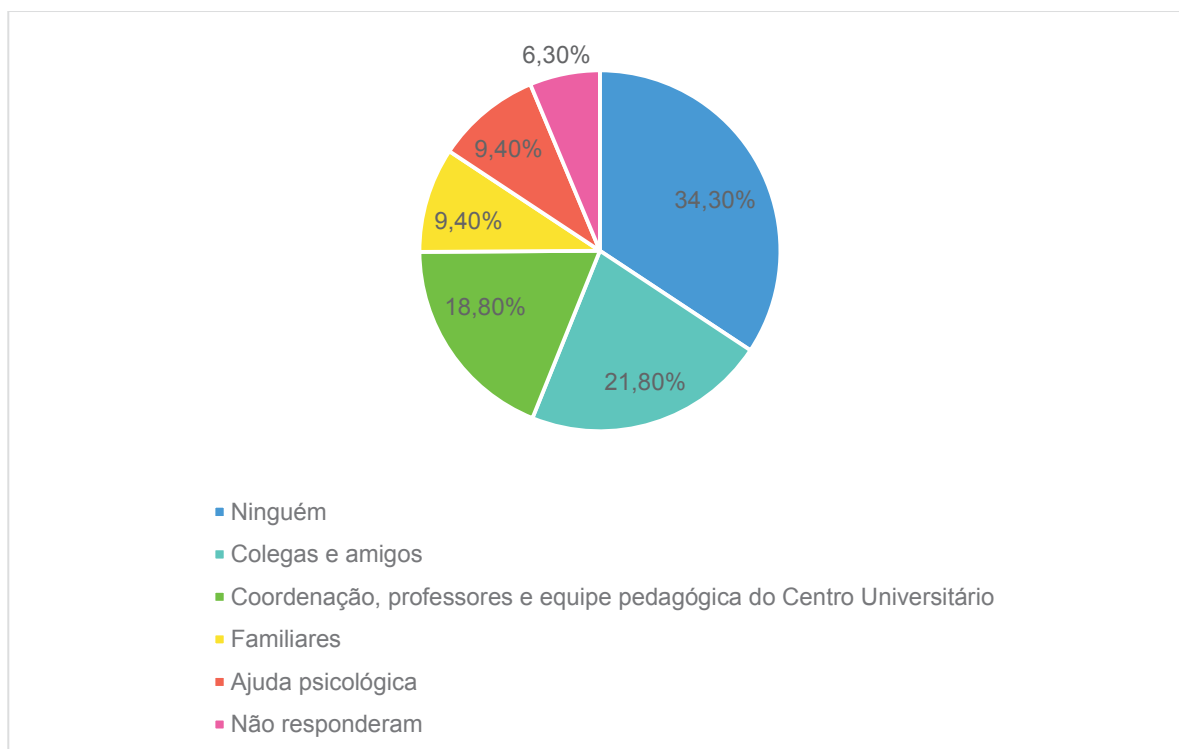


Figura 20: Porcentagem de respostas sobre a quem os estudantes de Matemática já recorreram quando apresentaram dificuldades em sua vida acadêmica.

A maior parte dos universitários não recorreram a ninguém para superar as dificuldades encontradas no Ensino Superior (N=11; 34,3%), em seguida sete estudantes (21,8%) recorreram a colegas e amigos, seis (18,8%) recorreram à coordenação, professores e equipe pedagógica da universidade, três (7,8%) a familiares, três (7,8%) a ajuda psicológica, e dois (6,3%) não responderam.

A Figura 21 mostra a porcentagem das 33 respostas dos estudantes à pergunta se pudessem mudar algo em sua vida acadêmica, o que seria.

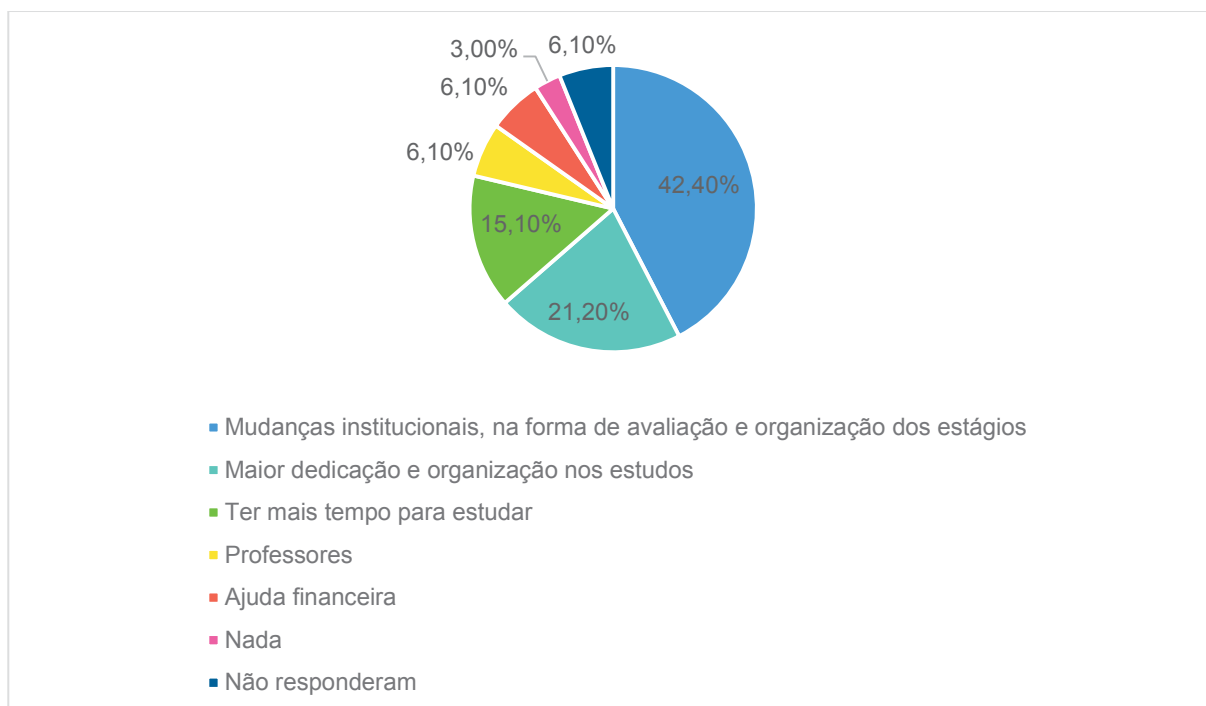


Figura 21: Porcentagem de respostas sobre o que os estudantes de Matemática mudariam se pudessem em sua vida acadêmica.

Catorze (42,4%) estudantes sugeriram mudanças institucionais quanto à organização dos cursos, estágios e forma de avaliação, sete (21,2%) gostariam de se dedicar mais ao curso e organizar melhor a maneira que estuda, cinco (15,1%) gostariam de ter mais tempo para estudar e se dedicar ao curso, dois (6,1%) estudantes mudariam os professores, dois (6,1%) gostariam que houvesse ajuda financeira, um participante (3,0%) não mudaria nada e dois (6,1%) não responderam.

Além da aplicação de questionários, foram realizadas duas entrevistas com estudantes de Matemática. Foi solicitado que os entrevistados indicassem como codinome uma figura importante da sua área de estudos. Os entrevistados foram Alan Turing, estudante do 4º ano integral, gênero masculino, 21 anos, solteiro. A entrevista teve a duração de 16 minutos; e Arquimedes, estudante do 4º ano noturno, gênero masculino, 21 anos, solteiro, e a entrevista teve a duração de 14 minutos.

Alan Turing informou que se forma em 2020, pois o diploma será entregue somente nesse ano. Ele realiza Iniciação Científica dentro da universidade, porém inicialmente o projeto no qual estava trabalhando era da UFPR (Universidade Federal do Paraná), e depois houve a transferência para a sua instituição de ensino. Fora da universidade ele pratica *Sword Play*, que é uma luta de espadas, e psicoterapia.

Acredita que a terapia o ajuda, pois quando parou de frequentar piorou, e retomou às sessões.

Quando perguntado por que escolheu o curso de Matemática, conta que foi medalhista da OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), fez iniciação científica, então tinha contato com professores do Ensino Superior. Como tinha facilidade em Matemática decidiu cursá-lo. Porém ele diz que acabou se desentendendo no curso e não gostando de alguns aspectos e pensou em desistir. Não o fez porque decidiu terminar o curso.

Para Alan Turing o Ensino Superior é o momento de se aprofundar em uma determinada área. Quando ingressou no Ensino Superior não tinha nenhuma expectativa, queria apenas fazer mestrado e doutorado no futuro. Por estar participando do projeto de Iniciação Científica, já tem a bolsa de mestrado garantida caso não ocorra nenhum corte por parte do Governo.

A entrevistadora perguntou como foi a adaptação de Alan Turing ao Ensino Superior. Ele respondeu que:

Alan Turing – Muito boa na verdade. Eu não tive dificuldade na matéria. Só não me encontrei no curso mesmo. Então eu acabei meio desmotivado. Eu primeiro faço licenciatura, então tinha conhecimento em Matemática, e acabou que as matérias elas não, elas não exigiam de mim, então tipo assim, tenho facilidade nas matérias em geral, mas também isso desmotiva, acabou que com o tempo do curso eu acabei me encontrando em outras coisas, e tipo assim eu tenho lutado muito contra os professores, e todos os professores querem que eu vá pra Matemática pura que a área que a maioria dos professores estão, e que de fato, eu sou bom em Matemática, eu tenho bons resultados nisso, mas com o tempo eu gostei muito mais da área de programação, ah, de mexer em computadores, trabalhar com a lógica computacional e problemas mais aplicados. E a pura, quando eu tô trabalhando por exemplo em alguma coisa em espaços infinitos com tais funções, com tais métricas, sabe, é, acaba, vamos pensar no espaço como, é fica mais difícil de visualizar, acaba ficando sem propósito e sem objetivo, e daí eu não fico animado, eu não consigo entender o teorema, o que tá acontecendo, só que tipo assim, eu não comecei a me motivar com tudo aquilo.

Ele acredita que a Matemática, por ser um curso que apresenta baixa procura e sobram vagas, os professores estabelecem uma relação mais estreita com os alunos e não cobram tanto quanto deveriam. Ele acredita que falta mais conteúdo de Matemática, mas não sabe se a sua opinião é a mesma do resto da sua turma.

Apesar das dificuldades que encontra, diz não desistir do curso porque sua mãe não quer, e pelo fato de ele já estar com a bolsa de mestrado garantida. Acredita que ter contato com os professores abriu portas, e que ao desistir seriam fechadas. Por isso pensa em trabalhar com pesquisa aplicada no mestrado. Lehman (2014) enfatiza se o estudante ao final do curso questionar como será a sua prática profissional e não se sentir seguro, pode evadir deste. Porém Alan Turing afirmou ter um plano para depois da formatura e que somente poderá acontecer se tiver o diploma, e por isso se mantém no curso.

Quando a entrevistadora perguntou sobre qual era a relação que encontrava entre a sua vida pessoal e acadêmica, ele respondeu:

Alan Turing –[...] às vezes quando eu, eu tô me desanimo na faculdade, alguma coisa que tem que entregar e coisas que eu não fico satisfeito, coisa assim, e fico, mal, e aí levo isso pra minha vida pessoal também, ficando e às vezes gera, eu percebi às vezes que eu já percebi que isso gera uma coisa mais leve, mas é uma coisa que vai mudando, eu tive uma crise foi que eu fiquei acumulando as coisas e fui deixando, e daí isso toda a vida pessoal e a faculdade.

Contou que quando acumula muitas atividades da faculdade e não dá conta de realizá-las entra em crise, e buscou ajuda psicológica e psiquiátrica. Apesar das dificuldades, acredita que a universidade lhe trouxe de bom foi a melhora no aspecto profissional, no qual teve o aumento de oportunidades.

Se pudesse mudar algo na sua vida acadêmica, Alan Turing respondeu que:

Alan Turing – Seria a forma, seria o ensino, mais ativo, eu mudaria de curso que eu tô mesmo, no meu curso atual eu mudaria a forma de ensino, uma forma mais ativa, onde que você vai de fato fazer mais coisas e aceitar menos, digamos assim, é, e só fazer um modelo, coisa assim, e eu também daria um enfoque maior à Matemática e ainda tentaria assim um rigor maior na educacional, claro, educacional hoje tem é, é, tem que moldar melhor estruturas de ensino, mas eu sinto que às vezes não tem foco em algumas matérias educacionais, que meio que o professor tava falando coisas por falar assim porque na hora ele acha a coisa importante mas sem ter um foco pra aquela disciplina. Então eu colocaria o foco nisso.

Para Alan Turing o ambiente acadêmico possui muitas adversidades que poderiam ter o impedido de continuar os estudos, porém o contato com professores

e ajuda psicológica o auxiliaram a seguir em frente, e ao final do ano letivo terminar o curso.

Arquimedes, assim como Alan Turing, se formou em 2019 e estava previsto receber o diploma em 2020. Atualmente realiza um projeto de extensão na universidade. Conta que o projeto envolve professoras dos 5^{os} anos do Ensino Fundamental, para auxiliá-las a estimular seus alunos a participar de Olimpíadas de Matemática. Conta que já fez PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) por dois anos e um PIC (Programa de Iniciação Científica) no qual era professor de alunos que eram medalhistas da OBMEP. Arquimedes parece contar com muito orgulho sobre as atividades que realizou, e apesar de algumas atividades serem aos sábados, ele disse não se importar. Fora da universidade ele pratica ballet e jazz, porém agora não está praticando pois no momento está com o pé machucado (estava utilizando muletas durante a entrevista).

Arquimedes disse que escolheu o curso de Matemática quando cursava o terceiro ano do Ensino Médio por ter facilidade na matéria, e sempre pensou em fazer licenciatura, então uniu os dois interesses. Para ele o Ensino Superior é:

Arquimedes – Eu acredito que seria o ensino que viesse é, trazer uma qualidade, um ensino para mim conseguir atuar, trabalhando, né? No caso aqui na Matemática seria eu conseguir ser professor de Matemática. Mas isso era o que eu achava na hora que eu tava fazendo, digamos, minha inscrição pro vestibular. Hoje em dia a minha visão da, do Ensino Superior é que a gente é um depósito, que eles querem tacar conteúdo, não ligam se a gente aprende ou não, e vem trazendo essa problemática. Tipo assim, você tem que aprender isso, mas eles não, eles querem que eu saiba muito conteúdo, mas eles não ligam da qualidade do conteúdo que eles ensinam, ou seja, é um conteúdo que é passado e eu só tô aqui só, só pra ficar recebendo e recebendo indiferente se eu tô aprendendo ou não, tipo é, digamos assim, aquele problema que eu acho que tem até na Educação Básica já começa, que é tipo é querer passar, passar, passar, passar, e não ligar se o aluno realmente aprendeu ou não. E se aquilo realmente vai trazer algum benefício pra ele, tipo, se vai ser um conteúdo que ele aprendeu com significado.

Arquimedes acredita que está habilitado para trabalhar em sala de aula, porém sabe que aprendeu muitos conteúdos que nunca irá utilizar em sua prática, e que terá que estudar outros que não viu na universidade. Assim, ele avalia o curso como focado mais em matérias do bacharelado do que os de licenciatura, e acredita que o curso precisa de uma reformulação.

Quando a entrevistadora pergunta se ele já pensou em desistir do curso ele responde:

Arquimedes – Sim, a minha primeira vez que eu pensei foi no segundo ano, mas foi porque eu não tinha certeza mesmo se era o que eu queria pra minha vida. É, e depois assim no terceiro, no quarto ano eu penso, ah, é tipo, às vezes nessa altura do campeonato eu penso em desistir porque eu tenho medo de não conseguir terminar, porque a parte, eu tô com muita dificuldade em parte de matérias de cálculo, que é o cálculo mais puro e aplicado assim, e eu não sei se eu vou conseguir me formar, assim, eu tenho esse, eu ainda tenho esse receio. E eu só não desisto, é, porque eu tenho, tem aquela pressão familiar, primeiramente, né tipo, ah, entrou agora termina, é, ajuda psicológica, porque eu acredito que eu gosto de dar aula, eu acredito que é algo que me faz bem independente do atual contexto que tá isso aqui agora, do meu curso, eu gosto de dar aula, eu acho que talvez eu não tenho certeza se eu tenho me encontrado, não tenho certeza se é isso que eu quero pro resto da vida, mas por um bom tempo eu sei que é.

O entrevistado acredita que é complicado conciliar a sua vida pessoal e acadêmica, e que quando uma está boa a outra não está. Arquimedes compara ambas com uma balança, e há momentos que sacrifica uma para dar prioridade a outra. Apesar das dificuldades que encontra, acredita que a universidade lhe trouxe de bom a experiência com projetos extracurriculares, como trabalhar com alunos, e que agora possui muito mais uma visão de professor, e não mais de aluno.

Se pudesse mudar algo no Ensino Superior, Arquimedes acabaria com a negligência que ele sente da universidade em acertar a grade curricular de forma que se tenha um real conhecimento, e não que o conhecimento seja apenas despejado no aluno. Ele sente que muitas vezes os alunos têm dificuldade em algum conteúdo e os professores não dão a devida atenção por ter um prazo e conteúdo a cumprir. Baggi e Lopes (2011) afirmam que alunos que apresentam laços afetivos ineficientes com a instituição de ensino podem evadir. Arquimedes provavelmente teria desistido se não houvesse outras fontes de suporte social. Ele também gostaria que melhorasse o atendimento psicológico na universidade, pois ele sentiu que quando precisou ele não recebeu o apoio necessário. E complementa:

Arquimedes – [...] eu já passei por tanta coisa e tá tão perto de terminar, que eu acho que agora também não valia a pena eu largar tudo que eu já passei, tipo, aí, eu já sofri tanto nesse lugar que eu acho que eu quero terminar, e eu quero sair daqui. Tipo, eu acho que a questão não é eu tô aqui agora porque eu quero sair. Né, tipo, eu quero sair, eu quero sair porque eu concluí isso, não

é tipo eu quero sair assim, sem nada, assim, sabe? Porque eu acho que, aí, eu batalhei tanto pra sair sem nada, sabe? Agora, porque eu acho que agora por isso que eu tô aqui. Porque eu quero sair daqui com o meu diploma pelo menos.

Apesar de ele falar que há momentos que pensa em largar tudo ele não o fará pois tem o objetivo claro de terminar seus estudos e obter o desejado diploma. Ao final da entrevista a entrevistadora agradeceu a Arquimedes pela sua disponibilidade em falar de assuntos tão sensíveis e importantes para ele.

Foi possível observar nas duas entrevistas que apesar de Alan Turing e Arquimedes terem opiniões opostas sobre como deveria ocorrer a mudança curricular e o foco das disciplinas, ambos enfatizam as adversidades que encontram no Ensino Superior e o impacto negativo na saúde mental. Os dois buscaram ajuda psicológica, e apesar de haver momentos difíceis, eles pretendem terminar o curso.

No curso de Medicina a previsão de formatura oscila entre 2019 e 2022, sendo que todos estudam no período Integral. A idade variou de 20 a 35 anos, sendo a média 23,85 anos (DP=2,51). Ao todo 36 (50,7%) são do gênero feminino, 34 (47,9%) do gênero masculino e uma pessoa (1,4%) não respondeu. São solteiros 63 (88,7%) alunos, seis (8,5%) são casados e duas pessoas (2,8%) não responderam.

A maior parte dos estudantes (N=37; 52,1%) ingressaram no Ensino Superior por meio do vestibular tradicional sem cotas, em seguida 18 (25,4%) ingressaram pelo Processo Seletivo Seriado (PSS), depois pelo vestibular tradicional com cota de estudante de escola pública (N=13; 18,3%), uma pessoa (1,4%) ingressou pelo vestibular com cotas sociais, uma pessoa (1,4%) pelo vestibular indígena e uma pessoa (1,4%) pelo REVALIDA (processo de revalidação do diploma de médico no Brasil). Quando perguntado sobre ter algum tipo de financiamento, 70 estudantes afirmaram que não tinham (98,6%) e uma pessoa (1,4%) não respondeu. A renda familiar média é de três a seis salários mínimos (DP=0,79). A maior parte dos alunos mora com familiares (N=45; 63,4%), em seguida com amigos (N=12; 16,9%), moram sozinhos (N=10; 14,1%), em pensionato (N=1; 1,4%) e três pessoas (4,2%) não responderam.

A maior parte dos estudantes de Medicina (N=58; 81,7%) afirmaram que essa foi a sua primeira escolha para ingressar no Ensino Superior. Afirmaram em sua maioria ter uma crença religiosa (N=56; 78,9%), sendo que para oito (11,3%) a crença

não tem nenhuma importância em sua vida, para 15 (21,1%) que tem pouca, 18 (25,4%) que tem mais ou menos, e 28 (39,4%) tem muita importância, e duas (2,8%) pessoas não responderam.

Foi perguntado aos estudantes quais atividades realizam dentro da Universidade, e os resultados estão ilustrados na Figura 22.

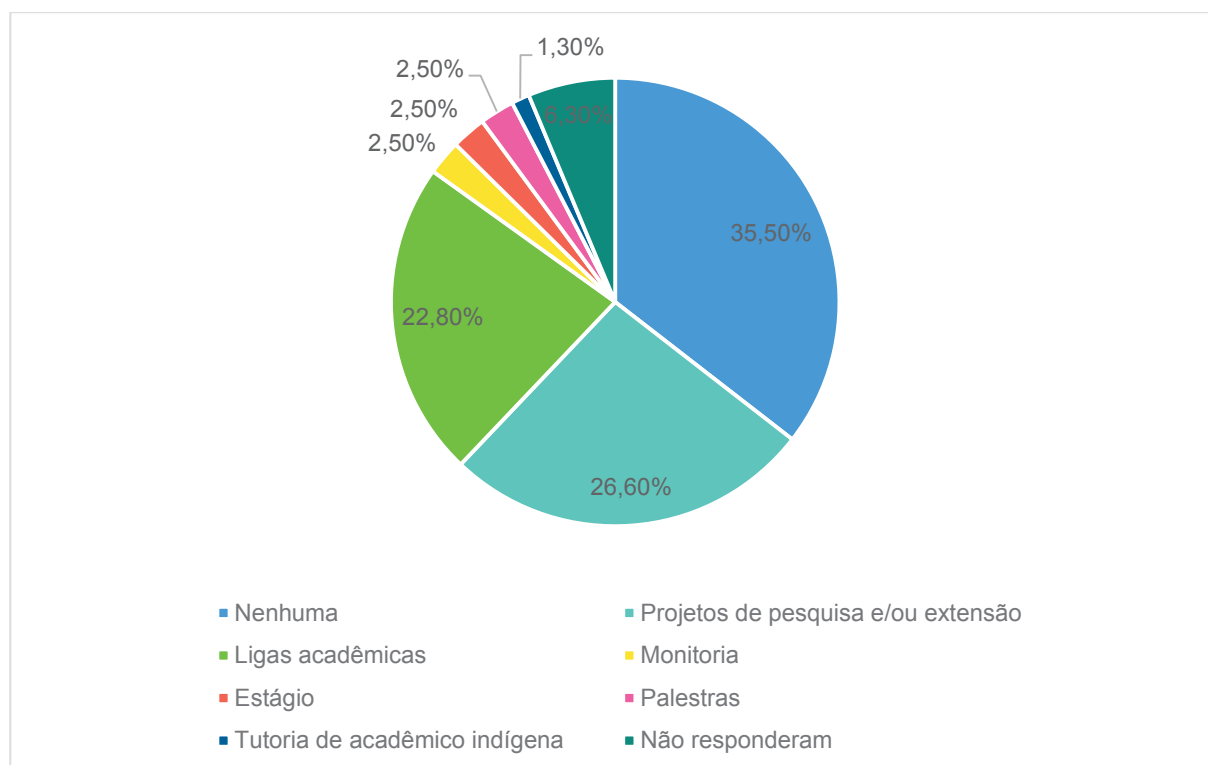


Figura 22: Porcentagem de atividades realizadas dentro da universidade por estudantes de Medicina.

Ao todo foram computadas 79 respostas, sendo que a maioria não realiza nenhuma atividade (N=28; 35,5%), em seguida projetos de pesquisa e/ou extensão (N=21; 26,60%), ligas acadêmicas (N=18; 22,8%), monitoria (N=2; 2,5%), estágio (N=2; 2,5%), participam de palestras (N=2; 2,5%) e tutoria de acadêmico indígena (N=1; 1,3%). Cinco estudantes não responderam (6,3%).

Quando perguntado quais atividades realizam fora da universidade, foram ao todo computadas 83 respostas, e estão ilustradas na Figura 23.

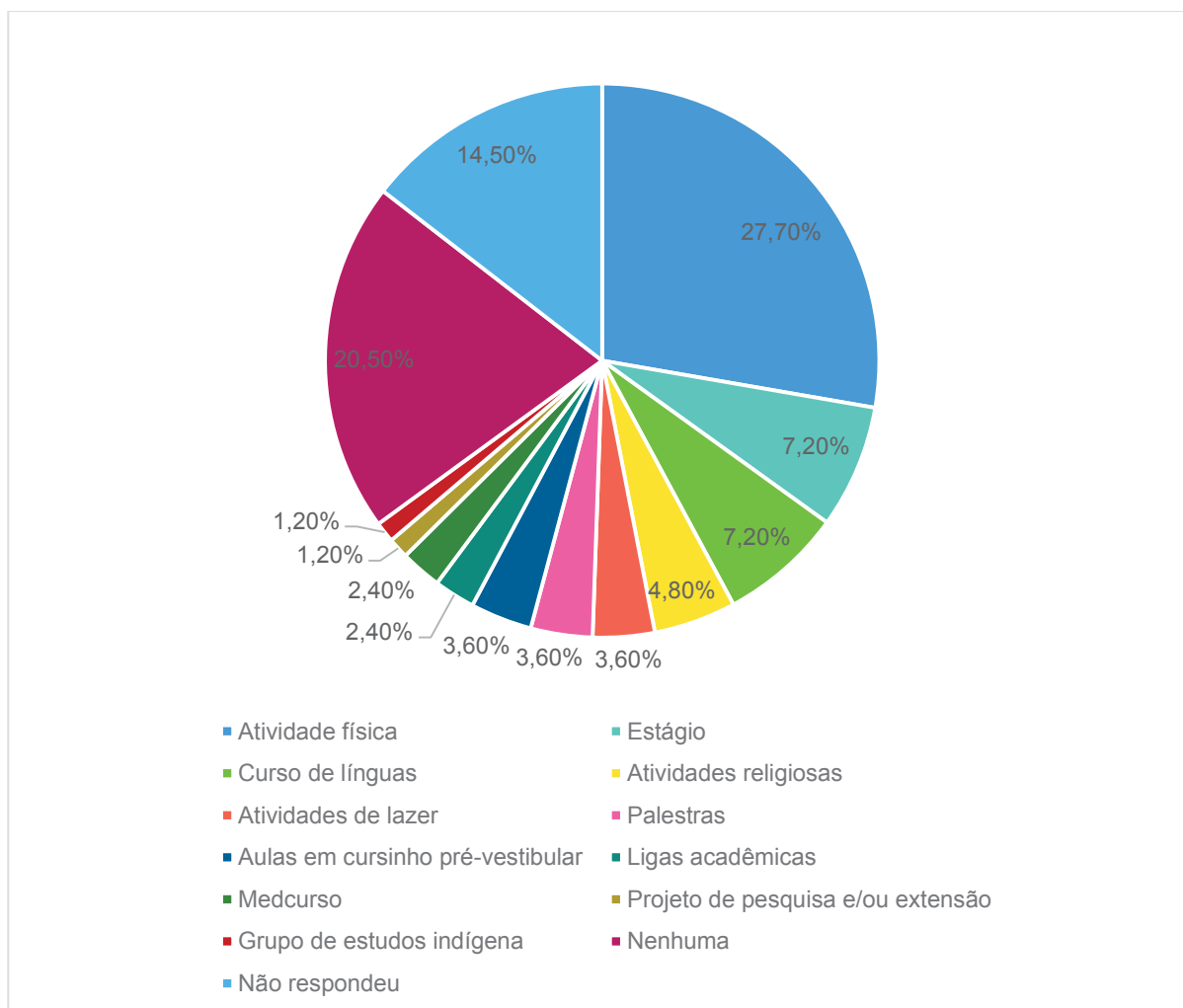


Figura 23: Porcentagem de atividades realizadas fora da universidade por estudantes de Medicina.

A atividade realizada com maior frequência pelos estudantes de Medicina foi a atividade física (N=23; 27,8%), estágio (N=6; 7,2%), curso de línguas (N=6; 7,2%), atividades religiosas (N=4; 4,8%), atividades de lazer (N=3; 3,6%), palestras (N=3; 3,6%), aulas em cursinho pré-vestibular (N=3; 3,6%), ligas acadêmicas (N=2; 2,4%), Medcurso (curso preparatório para a prova de residência) (N=2; 2,4%), projeto de pesquisa e extensão (N=1; 1,2%) e grupo de estudos indígena (N=1; 1,2%). Dezesete estudantes (20,5%) não realizam nenhuma atividade e doze (14,5%) não responderam.

A Figura 24 mostra as 88 respostas dos estudantes sobre o que acreditam que o curso trouxe de melhor pra eles.

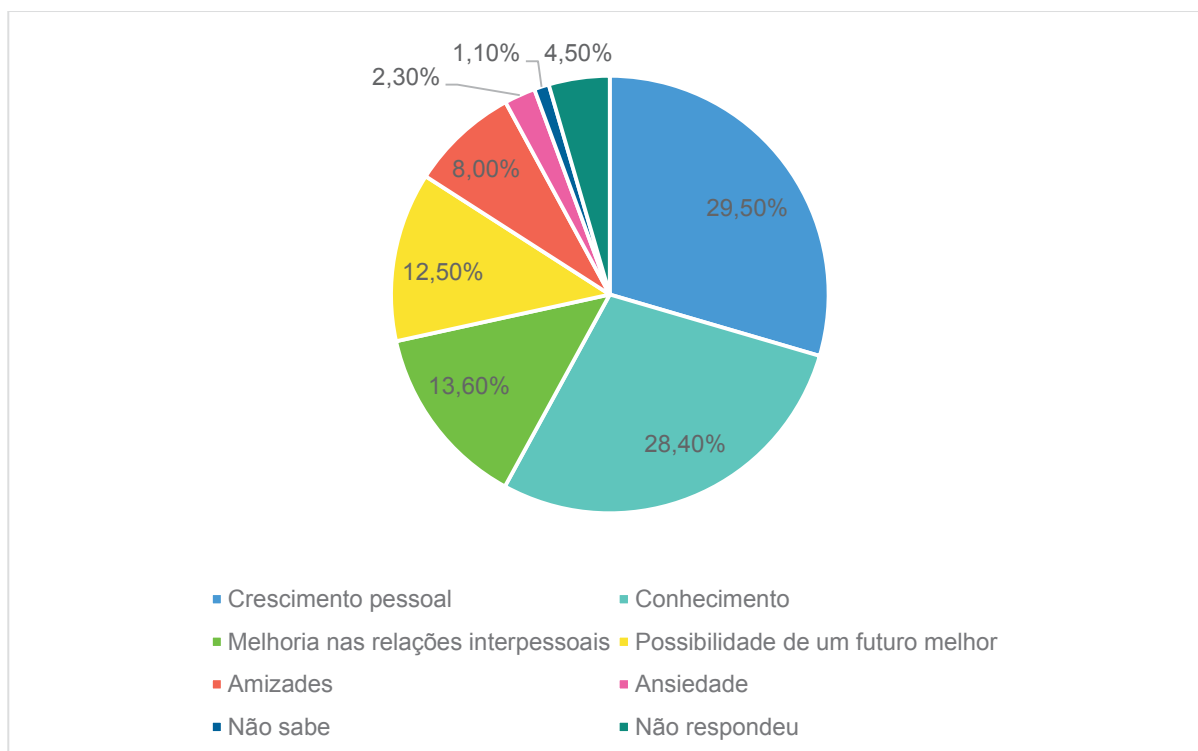


Figura 24: Porcentagem de respostas sobre o que o curso trouxe de melhor para os estudantes de Medicina.

A maior parte dos estudantes citaram o crescimento pessoal (N=26; 29,6%), em seguida o conhecimento (N=25; 28,4%), melhoria nas relações interpessoais (N=12; 13,6%), possibilidade de um futuro melhor (N=11; 12,5%), amizade (N=7; 8,0%) e ansiedade (N=2; 2,3%). Um participante disse que não sabe (1,1%) e quatro (4,5%) não responderam.

Quando perguntado se já pensaram em desistir do curso, 36 (50,7%) responderam que não. A Figura 25 mostra a porcentagem das 77 respostas indicando o que os mantém no curso apesar disso.

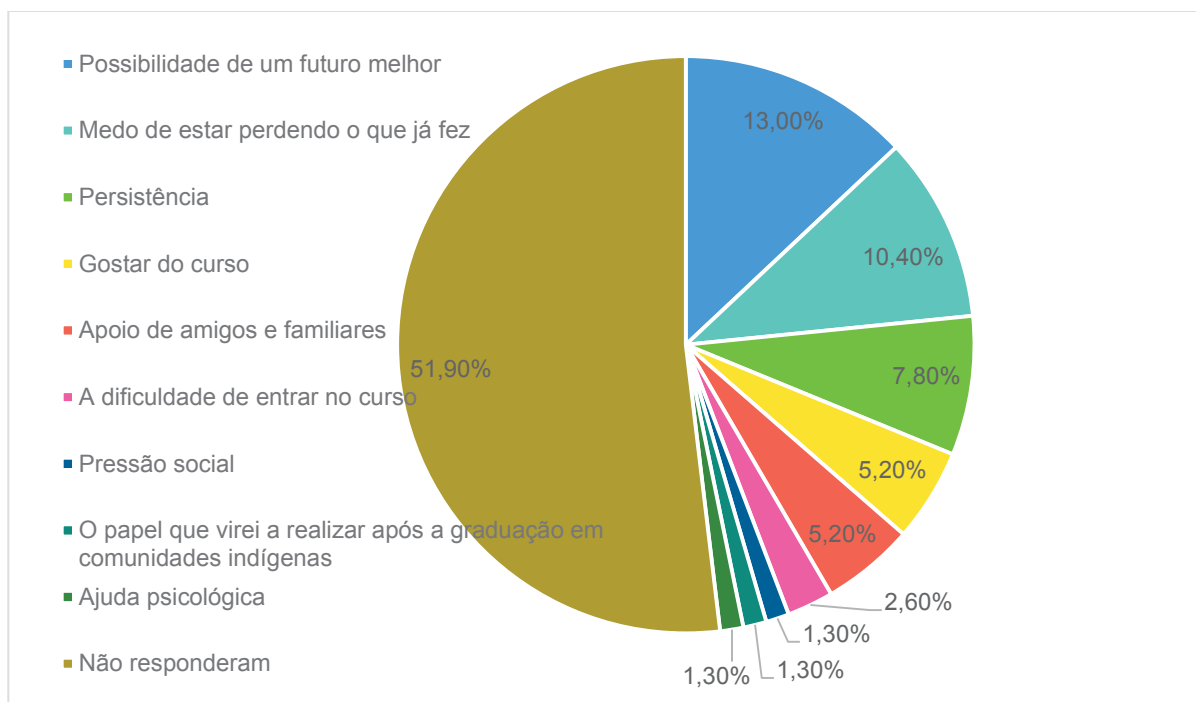


Figura 25: Porcentagem de respostas sobre o que fez os estudantes de Medicina permanecerem no curso.

O que mais faz o estudante de Medicina permanecer no curso é a possibilidade de um futuro melhor (N=10; 13,0%), medo de estar perdendo o que já fez (N=8; 10,4%), ter persistência (N=6; 7,8%), gostar do curso (N=4; 5,2%), apoio de amigos e familiares (N=4; 5,2%), a dificuldade de entrar no curso (N=2; 2,6%), a pressão social (N=1; 1,3%), o papel que irá desempenhar após a graduação em comunidades indígenas (N=1; 1,3%), ajuda psicológica (N=1; 1,3%) e quarenta estudantes (51,9%) não responderam. Vanz e cols. (2016) alertam que o curso de Medicina, por ter alta concorrência em seu ingresso faz com que os estudantes relutem em desistir desse, como mostram os resultados encontrados na presente pesquisa.

Sessenta e quatro estudantes (90,1%) afirmaram que já apresentaram alguma dificuldade na vida acadêmica, e a Figura 26 mostra as 87 respostas com quais são elas.



Figura 26: Porcentagem de respostas sobre as dificuldades que os estudantes de Medicina já apresentaram em sua vida acadêmica.

A maior dificuldade encontrada pelos acadêmicos de Medicina foi a alta carga horária (N=17; 19,5%), conciliar a vida pessoal e a vida acadêmica (N=16; 18,4%), problemas de relacionamento com colegas e/ou professores (N=10; 11,5%), provas (essa foi a resposta que os estudantes escreveram, e não explicaram quais aspectos relacionados às provas que lhes causam dificuldades) (N=8; 9,2%), problemas psicológicos (N=7; 8,0%), pressão social para ser um bom profissional (N=7; 8,0%), problemas financeiros (N=4; 4,6%), dificuldade em aprender conteúdos (N=4; 4,6%), não gostar das matérias e/ou da profissão (N=3; 3,4%), e acreditar ser inferior aos outros (N=2; 2,3%). Nove estudantes (10,5%) não responderam à pergunta. Dyrbye e Shanafelt (2005) afirmam que as dificuldades que os acadêmicos e residentes de

Medicina encontram são parecidas com as da presente pesquisa: competitividade entre pares, alta carga horária e problemas financeiros.

A Figura 27 mostra a porcentagem a quem os estudantes recorreram diante dessas dificuldades, sendo reportadas 79 respostas.

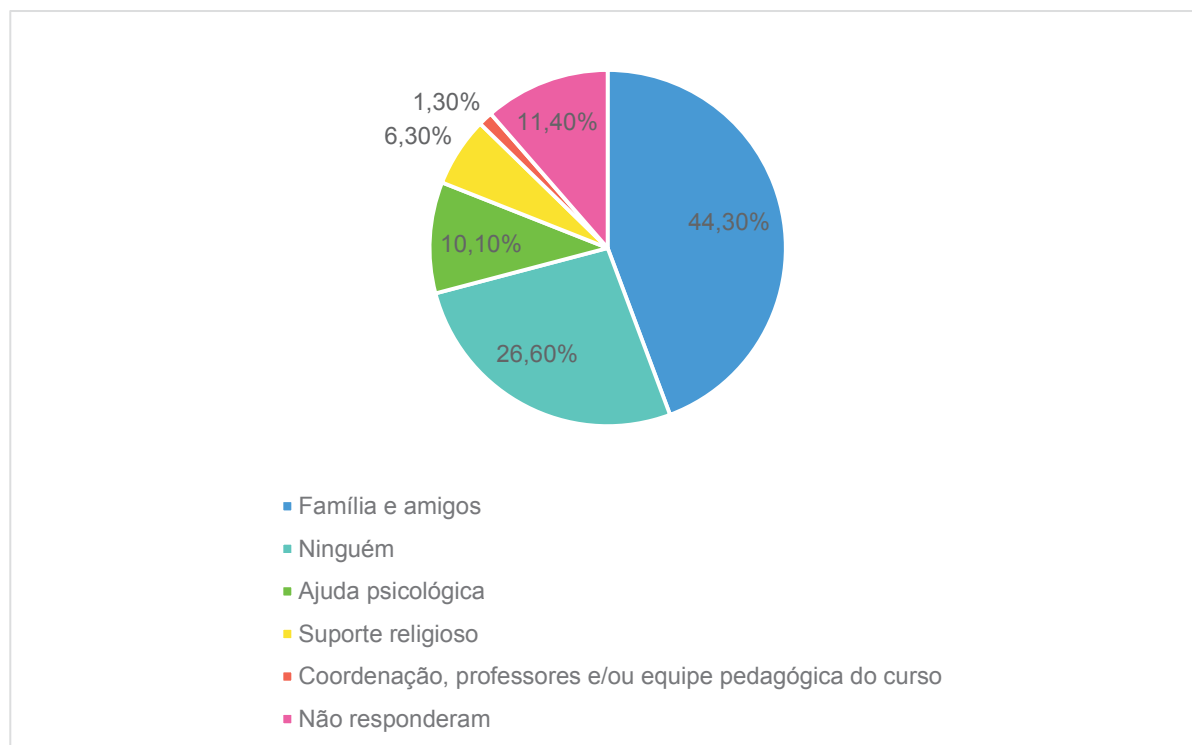


Figura 27: Porcentagem de respostas sobre a quem os estudantes de Medicina já recorreram quando apresentaram dificuldades em sua vida acadêmica.

Os estudantes de Medicina buscam ajuda da família e amigos (N=35; 44,3%), a ninguém (N=21; 26,6%), a ajuda psicológica (N=8; 10,1%), suporte religioso (N=6,3%), coordenação, professores e/ou equipe pedagógica do curso (N=1; 1,3%) e nove participantes (11,4%) não responderam. Dyrbye e Shanafelt (2015) afirmam que a comunidade médica apresenta maior dificuldade em buscar ajuda, o que não foi constatado nos dados encontrados. É interessante frisar que ao citar a família como rede de apoio, na mesma resposta também eram citados os amigos. Esse é um dado importante pois mostra a importância da rede de apoio ampla para se manter no Ensino Superior.

A Figura 28 mostra a porcentagem das 72 respostas dos estudantes à pergunta se pudessem mudar algo em sua vida acadêmica, o que seria.

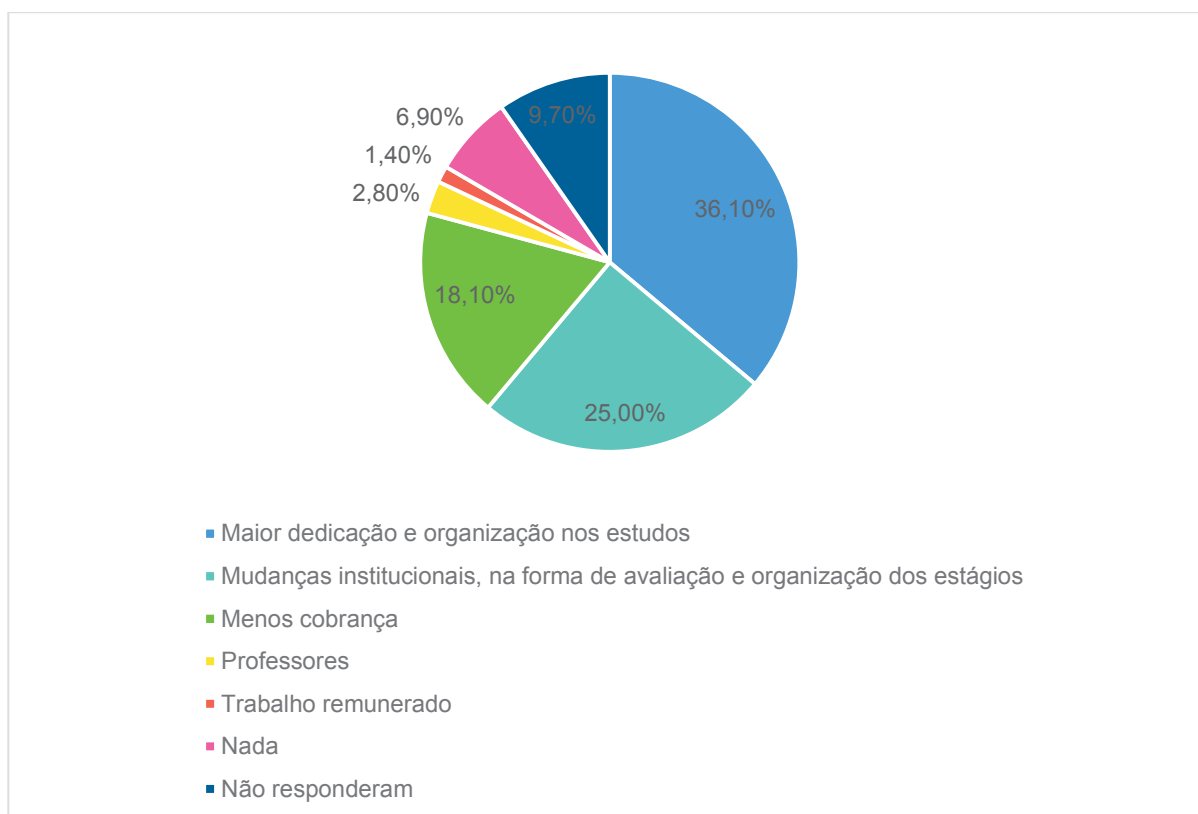


Figura 28: Porcentagem de respostas sobre o que os estudantes de Medicina mudariam se pudessem em sua vida acadêmica.

Vinte e seis (36,1%) estudantes gostariam de se dedicar mais ao curso e organizar melhor a maneira que estuda, 18 (25,0%) sugeriram mudanças institucionais quanto à organização dos cursos, estágios e forma de avaliação, 13 (18,1%) gostariam que houvesse menos cobrança por parte de si mesmos, dos professores e da sociedade, dois (2,8%) estudantes mudariam os professores, um (1,4%) gostaria de poder ter um trabalho remunerado, seis participantes (6,9%) não mudariam nada e sete (9,7%) não responderam.

Além da aplicação de questionários, foram realizadas duas entrevistas com estudantes de Medicina. Foi solicitado que os entrevistados indicassem como codinome uma figura importante da área de estudos. Os entrevistados foram Guyton, estudante do 4º ano Integral, gênero masculino, 23 anos, solteiro. A entrevista teve a duração de nove minutos; e Zilda Arns, estudante do 6º ano Integral, gênero feminino, 26 anos, solteira, e a entrevista teve a duração de sete minutos.

Após a aplicação dos questionários na turma do 4º ano, a pesquisadora pediu um voluntário para a realização de uma entrevista. Guyton falou: eu só vou se for agora, para perder o início da aula, e riu. Guyton irá terminar o curso na metade de 2022, encerrando no tempo programado. Ao ser perguntado quais atividades realiza dentro da universidade, ele responde que faz parte de uma liga acadêmica e acompanha um professor em plantões de Pediatria. Fora da universidade ele não realiza nenhuma atividade.

Inicialmente Guyton cursava Engenharia Mecânica, mas decidiu mudar de curso pois não gostava da profissão, e então escolheu a Medicina. Refez o vestibular, e conseguiu aproveitar a matéria de estatística do curso anterior.

O Ensino Superior para ele é uma ferramenta que o possibilita a exercer uma profissão. Ao ser perguntado quais eram as suas expectativas ao ingressar no Ensino Superior ele respondeu:

Guyton – Eu acho que todo mundo quando entra às vezes tem uma visão muito romantizada, sabe? Vai ser tudo muito bom, que vai, todo mundo vai te ajudar, que você vai aprender, e que vai dá tudo certo, sabe? Eu acho que não só na Medicina, em todo o curso tem isso, né? E com o passar do tempo a gente vai vendo mais até como funciona uma universidade. Eu acho que eu não tive muito esse choque porque eu já tinha frequentado uma universidade antes, mas é muito diferente a universidade da escola e do cursinho, acho que tem esse choque também. E daí aos poucos a gente vai se adaptando e vai conseguindo seguir em frente com o curso.

O entrevistado avalia o curso de Medicina como muito pesado, com alta carga horária e muita cobrança. Acredita que muita dessa cobrança seja pessoal, pois todos querem ser bons profissionais. O que o faz se manter no curso é a possibilidade de um futuro melhor. Ele diz:

Guyton – Ah, eu quero ter uma profissão, e quero terminar o curso, quero comprar as minhas coisas, quero me casar, quero ter a minha família, então pra isso precisa estudar, precisa ter uma profissão.

Ele nunca pensou em desistir do curso de Medicina, mas em alguns momentos fica desestimulado, como por exemplo quando vai mal em uma prova ou trabalho, ou leva “uma chamada de atenção do professor” (sic). Isso o faz refletir sobre o que está fazendo e mudar seu comportamento.

Guyton – É, até porque às vezes eu acho que a gente merece, às vezes a gente tá fazendo alguma coisa errada, e a gente merece uma chamadinha de atenção, só que às vezes também acho que é desnecessário. Porque tem a grande maioria dos professores aqui no curso de Medicina eles querem ajudar a gente, então são bons assim, sabe? E é tipo, tentam ajudar a gente, se precisar desmarcar uma prova, adiantar, ajudam, ou se você estiver com algum problema eles te ajudam, às vezes até assim tá com um problema de saúde eles consultam a gente e não tem nenhum problema. Só que tem professor que não. A minoria deles parece que quer humilhar a gente, sabe? Quer dificultar nossa vida, sabe? Mas é a minoria dos professores. Mas eu nunca tive um problema sério com professor assim, nunca tive.

Benevides-Pereira e Gonçalves (2009) citam a frustração que os estudantes de Medicina sentem ao tirar notas baixas, pois no Ensino Médio suas notas eram altas. Ao ser perguntado sobre como vê a relação entre a sua vida pessoal e acadêmica, ele diz que não vê muita distinção, pois como passa a maior parte do tempo na universidade, seus amigos e namorada estão no curso. Então mesmo nos momentos de lazer fala sobre Medicina ou precisa estar estudando algo em casa. Ele afirma que é muito difícil haver algum momento que ele possa relaxar por não haver nada para fazer da faculdade, sempre há o pensamento de que algo deve ser feito. Gil e cols. (2018) afirmam que, por ter uma alta carga horária de estudos, os estudantes de Medicina se sentem inseguros e se cobram para ser bons profissionais, assim como afirma Guyton.

Se Guyton pudesse mudar algo na sua vida universitária seria o seu planejamento para estudar. Como há muita matéria e a carga horária é alta, quando chega a semana de provas há muito conteúdo acumulado. Em relação ao curso ele mudaria a carga horária das matérias, pois algumas são importantes e possuem poucas horas e outras pouco importantes têm muitas horas.

A pesquisadora estava terminando a aplicação dos questionários na turma do 6º ano, e Zilda Arns estava esperando sua colega terminar a aplicação pois iriam embora juntas. Nesse momento foi perguntado se a estudante poderia participar de uma entrevista e ela aceitou.

A previsão de formatura é 2020 e terminará no tempo estipulado. Dentro da universidade Zilda Arns participa de ligas acadêmicas, e fora ela faz aula de dança, academia e atividades na igreja que frequenta.

Escolheu o curso de Medicina por gostar da área da saúde, se considerar uma pessoa com liderança e que não se encaixaria em outra área. Para ela o Ensino Superior é visto como algo obrigatório, pois nunca imaginou que não cursaria. A sua expectativa ao ingressar no curso era de que seria muito difícil. As pessoas falavam que ela não ia conseguir por ser difícil, mas aí ela quis fazer e provar que conseguiria.

Acredita que a sua adaptação ao Ensino Superior foi complicada pois como fez três anos de cursinho, sentiu a diferença pelo aumento do número de provas na faculdade. Também sentiu a responsabilidade que teria de salvar vidas, o que a faz estudar ainda mais. Assim como Guyton, ela apresenta a pressão para ser uma boa profissional, o que é apontado por Gil e cols. (2018).

Zilda Arns avalia bem o curso, e acredita que está preparada para atender sozinha, em especial nas áreas que já passou no internato. Não se sente preparada em algumas áreas, mas acha que é por responsabilidade sua, por não ter priorizado aquela matéria em específico. Apesar disso acha que o curso é excelente e que os professores são disponíveis, e acredita que isso acontece porque a turma está dividida em pequenos grupos.

Conta que já pensou em desistir do curso “*Já, mas era em momentos de raiva assim, é, que não me vem nem à memória agora*”. O que a mantém no curso é não saber o que faria se desistisse, e seria como estar desistindo da sua vida.

Acredita que a sua vida pessoal afeta a sua vida acadêmica, e que no início era afetada negativamente quando ia mal nas provas e ficava muito triste. Atualmente acredita que está mais madura e não se sente mais assim. Acha que a universidade lhe trouxe amadurecimento, responsabilidade, amigos e colegas. Se ela pudesse mudar algo na universidade seriam os relacionamentos.

Zilda Arns – Eu acho que eu mudaria alguns relacionamentos porque é bem difícil dentro da universidade, ainda mais quando é um curso integral, a gente vive muito muito junto. A gente vive mais junto com os colegas do que com a nossa própria família. Então acaba sendo bem difícil assim a questão de relacionamento, se você não tem outro colega você acaba [inaudível]. Eu queria mudar isso, mas é difícil fazer uma pessoa entender sem ter passado pelo processo. É, eu mudaria também algumas formas de avaliação porque eu acho que, que a gente faz não avalia ninguém. E eu não sei como fazer na verdade, eu acho que é isso, nessa questão das provas.

Zilda Arns mostrou muita determinação para, apesar das dificuldades, conseguir chegar ao último ano de curso, e parece sentir-se orgulhosa do caminho que trilhou. O relato está de acordo com o que afirma Lehman (2014) sobre o fato de se acreditar que o curso universitário irá trazer sucesso profissional. Ao final da entrevista a pesquisadora agradeceu pelo relato e a entrevistada disse que isso era algo que a fazia se sentir muito bem e que não via a hora de se formar.

7.1.3 Universidade Pública Federal de Curitiba-PR

Na Universidade Pública de Curitiba-PR o curso de menor evasão foi o de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, e o de maior evasão o de Física - Licenciatura. Os questionários foram aplicados em estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia do 6º ano e 8º ano, e apesar de o curso ter nove períodos, quatro participantes afirmaram estar no 10º período na universidade, sendo o curso Integral; e em Física a partir do 6º período, e apesar do curso ter nove períodos um estudante afirmou estar no 10º período e um no 14º período.

Na Universidade Federal estavam matriculados no segundo semestre de 2019 164 estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia e 254 de Física. Na tabela 4 encontra-se o número de matriculados em cada semestre do curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia e o número total de estudantes que de acordo com a Coordenação do Curso de Física estariam cursando a partir do 6º período e o número de questionários que foram aplicados pela pesquisadora.

Tabela 4: Número de alunos matriculados nos cursos de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia da Universidade Federal e o número de questionários aplicados

| | Matriculados | Questionários Aplicados |
|--|--------------|-------------------------|
| Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia 6º Período | 23 | 9 |
| Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia 8º Período | 20 | 13 |
| Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia 10º Período | 0 | 4 |
| Física – a partir do 6º Período | 135 | 27 |

No total foram aplicados 53 questionários, sendo 26 no curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia do total de 43 estudantes, e 27 no curso de Física no total de 135 estudantes. É importante salientar que todos os estudantes presentes

em sala aceitaram participar da pesquisa, sendo que os que não o fizeram estavam ausentes. No curso de Física não há um registro exato dos alunos que se encontram matriculados a partir do 6º período. A Coordenação do Curso de Física tinha como controle uma lista de e-mails, na qual não é possível saber a situação da matrícula do estudante e nem quais disciplinas eles estariam cursando naquele semestre. O coordenador do curso indicou três matérias nas quais a pesquisadora poderia encontrar alguns alunos, porém ele falou que se a pesquisadora conseguisse aplicar em 30 alunos seria um bom número.

No curso de Física a previsão de formatura oscila entre 2020 e 2022, sendo que todos estudam no período noturno. A idade variou de 19 a 70 anos, sendo a média 28,70 anos ($DP=14,02$). Ao todo 21 (77,8%) são do gênero masculino e 6 (22,2%) do gênero feminino. São solteiros 22 (81,5%) alunos e 5 (18,5%) são casados.

A maior parte dos estudantes ($N=22$; 81,5%) ingressaram no Ensino Superior por meio do vestibular tradicional sem cotas, em seguida pelo vestibular tradicional com cota de estudante de Escola Pública ($N=3$; 11,1%), por ser portador de diploma de Graduação ($N=1$; 3,7%) e pelo SISU (Sistema de Seleção Unificada) ($N=1$; 3,7%). Quando perguntado sobre ter algum tipo de financiamento, três estudantes afirmaram que tinham (11,1%), e estes recebem do PRAE (Programa de Auxílios Financeiros) auxílio permanência e alimentação. A renda familiar média é de um a três salários mínimos ($DP=0,67$). A maior parte dos alunos mora com familiares ($N=22$; 81,5%), sozinhos ($N=4$; 4,8%), e com amigos ($N=1$; 3,7%).

A maior parte dos estudantes de Física ($N=18$; 66,7%) afirmaram que essa foi a sua primeira escolha para ingressar no Ensino Superior. Afirmaram em sua maioria ter uma crença religiosa ($N=18$; 66,7%), sendo que para sete (25,9%) a crença não tem nenhuma importância em sua vida, para duas (7,4%) que tem pouca, oito (29,6%) que tem mais ou menos, e 10 (37,1%) tem muita importância.

Foi perguntado aos estudantes quais atividades realizam dentro da Universidade, e os resultados estão ilustrados na Figura 29.

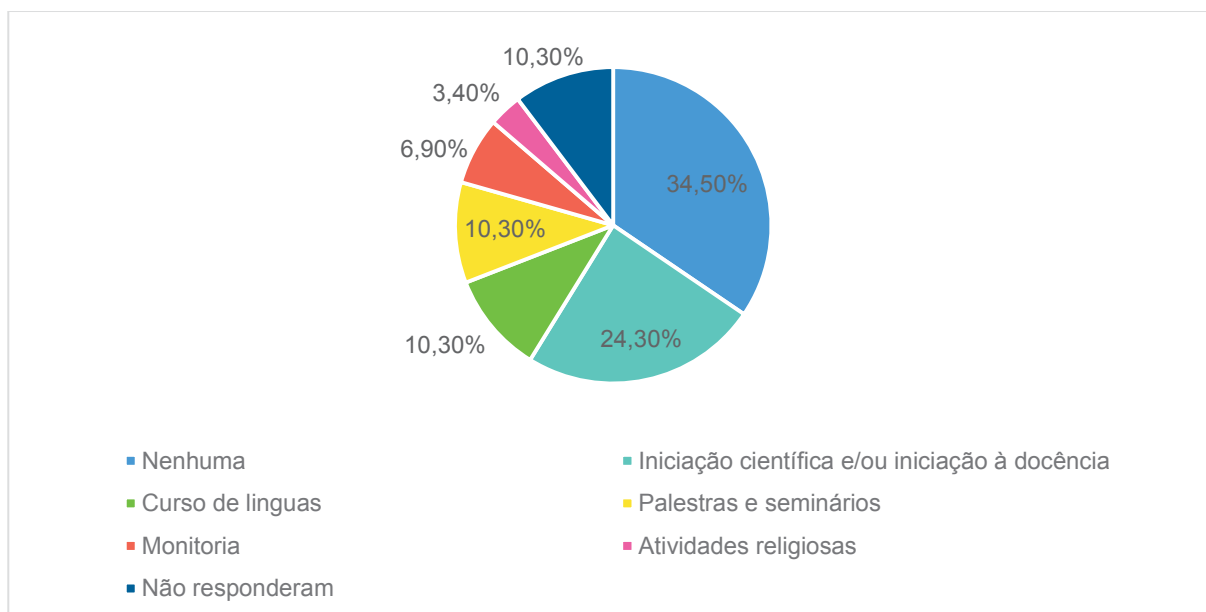


Figura 29: Porcentagem de atividades realizadas dentro da universidade por estudantes de Física.

Ao todo foram computadas 29 respostas, sendo que a maioria não realiza nenhuma atividade (N=10; 34,5%), em seguida projetos de Iniciação Científica e/ou à docência (N=7; 24,3%), curso de línguas (N=3; 10,3%), participam de palestras e seminários (N=3; 10,3%), monitoria (N=2; 6,9%), atividades religiosas (N=1; 3,4%), e três não responderam (10,3%).

Quando perguntado quais atividades realizam fora da universidade, foram ao todo computadas 30 respostas, e estão ilustradas na Figura 30.

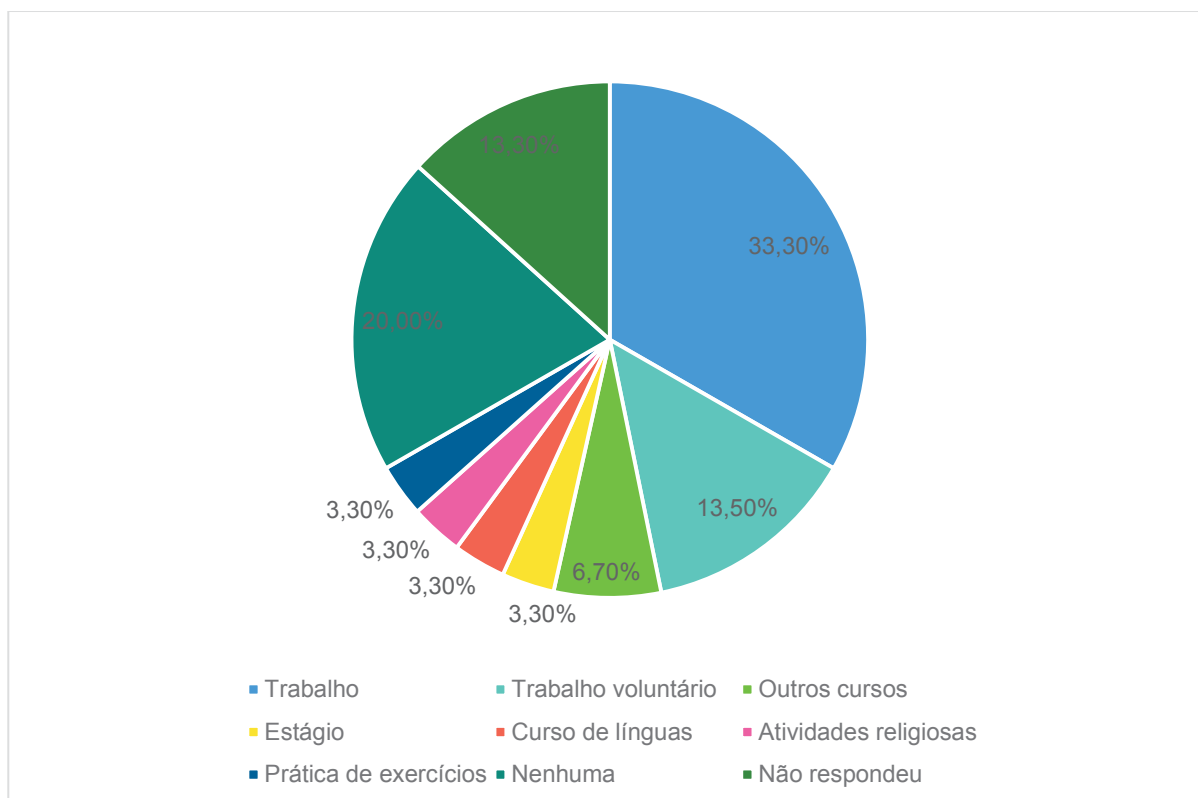


Figura 30: Porcentagem de atividades realizadas fora da universidade por estudantes de Física.

A maior parte dos estudantes de Física trabalha (N=10; 33,3%), realiza trabalho voluntário (N=4; 13,5%), outros cursos (N=2; 6,7%), estágio (N=1; 3,3%), curso de línguas (N=1; 3,3%), atividades religiosas (N=1; 3,3%) e prática de exercícios (N=1; 3,3%). Seis estudantes (20,0%) não realizam nenhuma atividade e quatro (13,3%) não responderam.

A Figura 31 mostra as 35 respostas dos estudantes sobre o que acreditam que o curso trouxe de melhor pra eles.

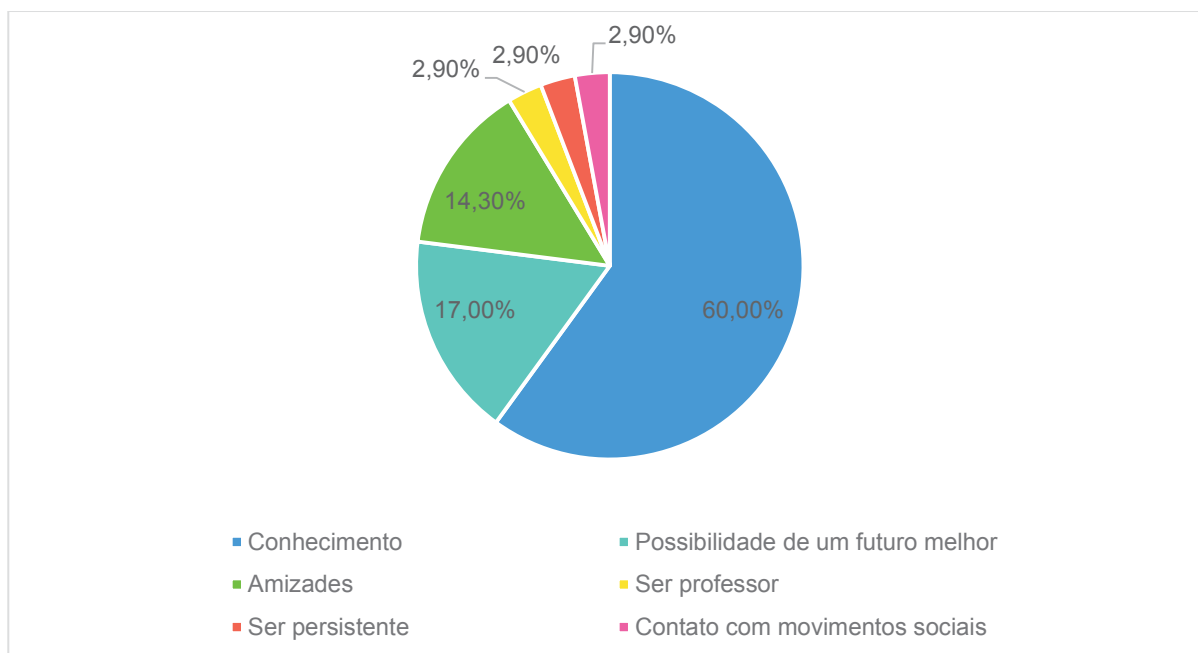


Figura 31: Porcentagem de respostas sobre o que o curso trouxe de melhor para os estudantes de Física.

A maior parte dos estudantes citaram o conhecimento (N=21; 60,0%), a possibilidade de um futuro melhor (N=6; 17,0%), amizades (N=5; 14,3%), ser professor (N=1; 2,9%), ser persistente (N=1; 2,9%) e contato com movimentos sociais (N=1; 2,9%).

Quando perguntado se já pensaram em desistir do curso, 21 (80,8%) responderam que sim. A Figura 32 mostra a porcentagem das 30 respostas indicando o que os mantém no curso apesar disso.

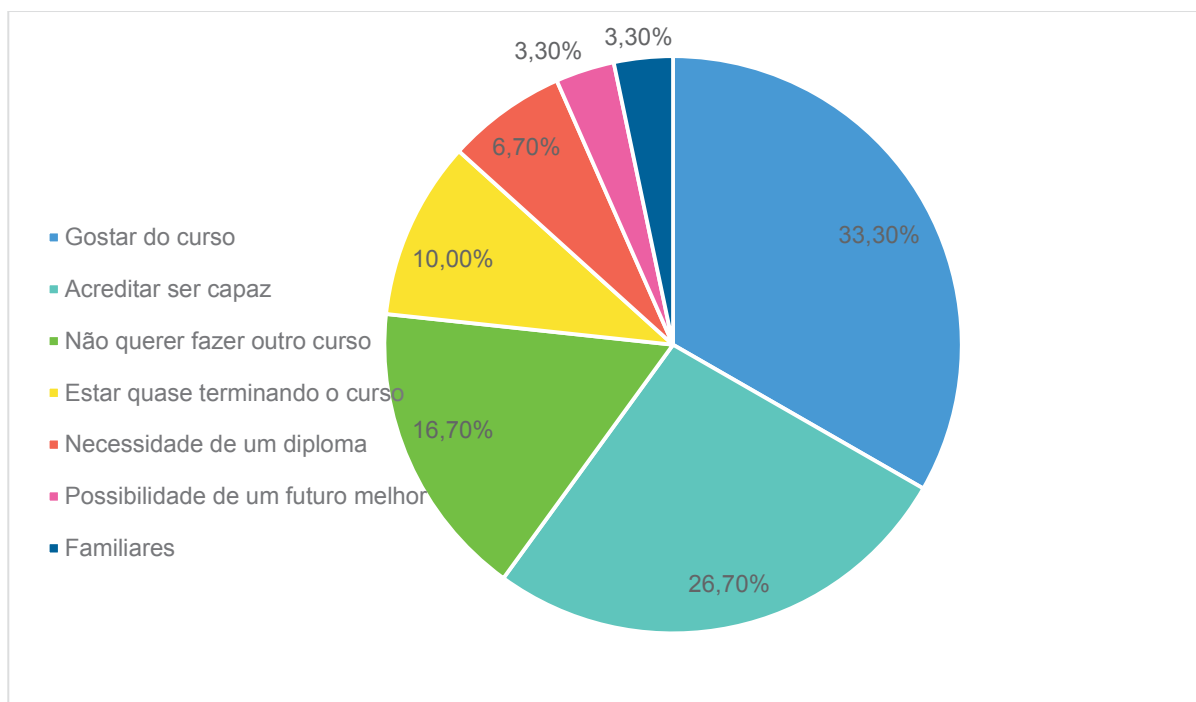


Figura 32: Porcentagem de respostas sobre o que fez os estudantes de Física permanecerem no curso.

O que mais faz o estudante de Física permanecer no curso é gostar do curso (N=10; 33,3%), acreditar ser capaz (N=8; 26,7%), não querer fazer outro curso (N=5; 16,7%), estar quase terminando o curso (N=3; 10,0%), necessidade de um diploma (N=2; 6,7%), possibilidade de um futuro melhor (N=1; 3,3%), e apoio de familiares (N=1; 3,3%). Os dados mostram a importância de ter interesse no curso que está e acreditar que apesar das dificuldades inerentes irá terminá-lo.

Todos os estudantes afirmaram que já apresentaram alguma dificuldade na vida acadêmica, e a Figura 33 mostra as 34 respostas com quais são elas.

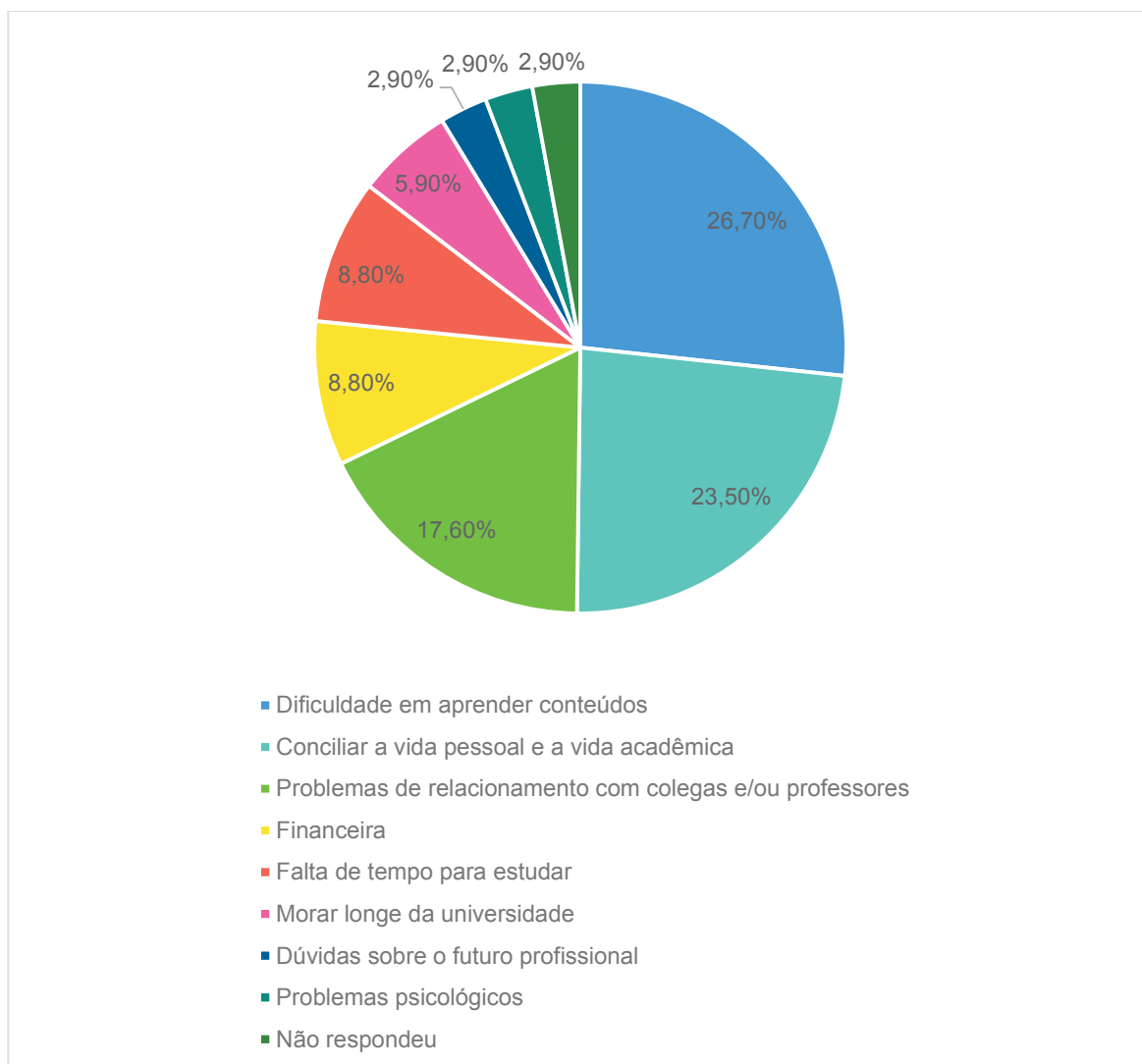


Figura 33: Porcentagem de respostas sobre as dificuldades que os estudantes de Física já apresentaram em sua vida acadêmica.

Nove estudantes (26,7%) de Física informaram que apresentaram dificuldade em aprender conteúdos, oito (23,5%) em conciliar a vida pessoal e a vida acadêmica, seis (17,6%) relataram problemas de relacionamento com colegas e professores, três (8,8%) problemas financeiros, três (5,7%) falta de tempo para estudar, dois (5,9%) morar longe da universidade, uma pessoa (2,9%) dúvidas sobre o futuro profissional, uma pessoa (2,9%) diz ter problemas psicológicos e um estudante (2,9%) não respondeu. Todas essas dificuldades foram relatadas por Seco e cols. (2005) e Soares e cols. (2014) como inerentes ao Ensino Superior.

A Figura 34 mostra a porcentagem a quem os estudantes recorreram diante dessas dificuldades, sendo reportadas 36 respostas.

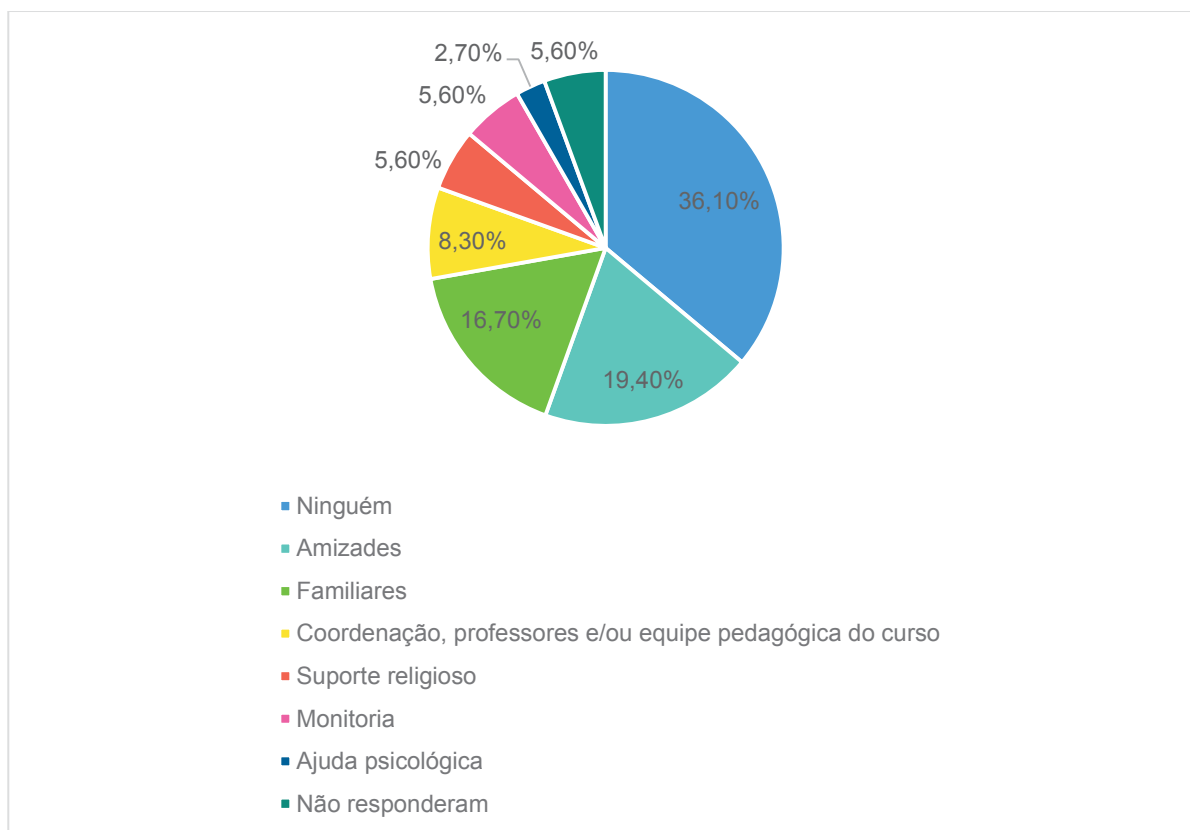


Figura 34: Porcentagem de respostas sobre a quem os estudantes de Física já recorreram quando apresentaram dificuldades em sua vida acadêmica.

A maior parte dos universitários não recorreram a ninguém para superar as dificuldades encontradas no Ensino Superior (N=13; 36,1%), em seguida sete estudantes (19,4%) recorreram às amizades, seis (18,8%) recorreram a familiares, três (8,3%) à coordenação, professores e equipe pedagógica da universidade, dois (5,6%) ao suporte religioso, dois (5,6%) à monitoria, um (2,7%) à ajuda psicológica e dois (5,6%) não responderam. Esse é um dado preocupante pois mostra-se de grande importância buscar a rede de apoio diante de dificuldades.

A Figura 35 mostra a porcentagem das 30 respostas dos estudantes à pergunta se pudessem mudar algo em sua vida acadêmica, o que seria.

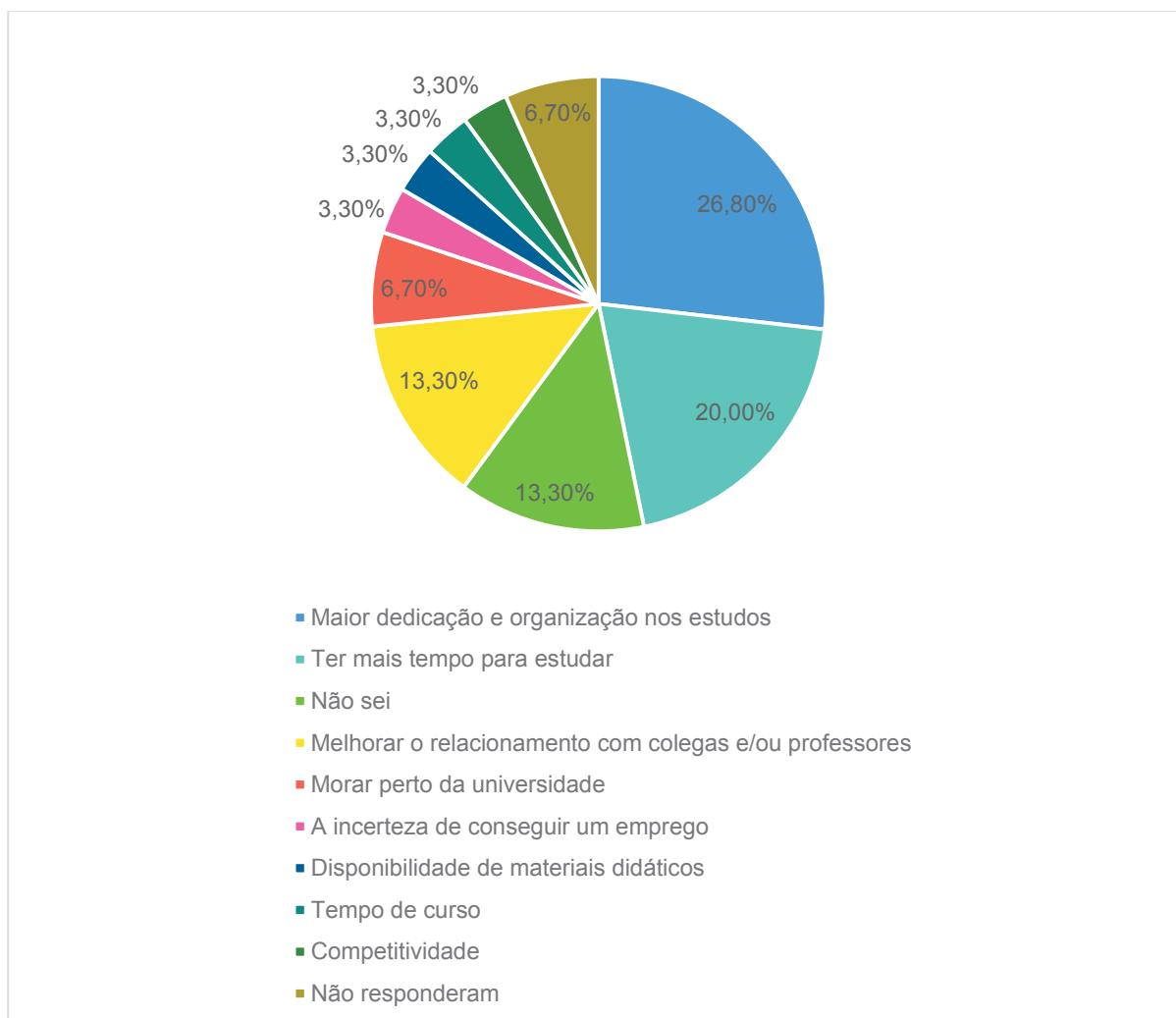


Figura 35: Porcentagem de respostas sobre o que os estudantes de Física mudariam se pudessem em sua vida acadêmica.

Oito (26,8%) estudantes acreditam que deveriam se dedicar e se organizar mais em relação aos estudos, seis (21,2%) gostariam de ter mais tempo para estudar e se dedicar ao curso, quatro (13,3%) não sabem, quatro (13,3%) gostariam de melhorar o relacionamento com colegas e/ou professores, dois (6,7%) gostariam de morar mais perto da universidade, um (3,3%) estudante mudaria a incerteza de conseguir um emprego, um (3,3%) gostaria que houvesse maior disponibilidade de materiais didáticos, um participante (3,3%) mudaria o tempo de curso (não especificou de que maneira), um (3,3%) a competitividade que existe no curso e dois (6,7%) não responderam. É importante salientar que os respondentes poderiam indicar qualquer aspecto de mudança, e a maioria acredita que são questões pessoais que devem ser otimizadas.

Além da aplicação de questionários, foram realizadas duas entrevistas com estudantes de Física. Foi solicitado que os entrevistados indicassem como codinome uma figura importante da sua área de estudos. Os entrevistados foram Einstein, estudante do 7º período Noturno, gênero masculino, 30 anos, casado, tendo a entrevista 17 minutos de duração; e Emmy Noether, estudante do 9º período noturno, gênero feminino, 21 anos, solteira, e a entrevista teve a duração de oito minutos.

Einstein teve dúvidas sobre como preencher os campos do questionário referente ao ano de formatura, e enquanto o respondia disse que não queria pensar que iria jubilar. A pesquisadora perguntou se ele poderia participar de uma entrevista e ele concordou. Einstein está no 7º período, porém também realiza matérias do 8º período. A previsão de formatura é 2022. Ele afirma que haverá atraso na formatura porque ele não consegue preencher a sua grade curricular todo semestre por trabalhar durante o dia. Apesar disso ele acredita que não irá jubilar.

Ele não realiza nenhuma atividade dentro da universidade pelo motivo de trabalhar o dia todo, mas fala com tristeza que se pudesse participaria mais, como por exemplo, no Centro Acadêmico. A atividade que realiza fora da universidade é o trabalho como eletromecânico.

Einstein – É assim, eu trabalho de segunda a sexta, das sete e meia às seis da tarde, eu saio do trabalho, venho pra universidade, vou pra casa, e assim. Aí final de semana geralmente eu tiro o sábado pra descansar, e domingo pra estudar. E quando eu tenho um diazinho a mais daí eu, sei lá, eu gosto de, de ficar com a minha esposa, de ver minha família mesmo, né?

Einstein se identificava com o curso de Física desde jovem, porém não recebeu o apoio familiar para cursar o Ensino Superior. Então ele fez curso técnico e atua na área de eletromecânica. Porém ele acredita que se tivesse ingressado na universidade quando ele era mais novo, ele estaria aproveitando o curso melhor do que agora. O relato está de acordo com o que afirma Gil e cols. (2018) de que a influência familiar pode auxiliar ou dificultar a vida universitária. Apesar de estar estabelecido em sua carreira nunca desistiu do seu sonho de estudar Física, e irá terminá-lo. Ele gostaria de estar cursando bacharelado, porém como não há essa possibilidade à noite, decidiu fazer a licenciatura.

O Ensino Superior para ele é conhecimento, e além disso, a possibilidade de um futuro melhor, um emprego mais tranquilo. Lehman (2014) afirma que o estudante

pode se manter no curso por acreditar que esse lhe dará um futuro melhor. A sua expectativa quando entrou no Ensino Técnico era encontrar um emprego logo que terminasse o curso, o que não ocorreu. Então quando ingressou no Ensino Superior encarou essa situação de forma diferente: está buscando o conhecimento e não apenas a decoreba para as provas.

Einstein – Que eu vi que não era fácil, falei já que não é fácil então vamo aprender, e tornar fácil depois, né? E assim que eu tô fazendo. Eu reprovei em algumas matérias, mas não fiquei triste, não desanimei, reprovei inclusive com esse professor [o professor que autorizou a aplicação dos questionários], e falei pra ele, não, eu vou fazer de volta professor, eu vou passar, falei pra ele, e ele falou: então estude. E eu falei: vou estudar. Então meu objetivo depois do 1º semestre foi isso. É isso.

A sua adaptação ao Ensino Superior foi difícil pois não tinha tempo para estudar como os seus colegas tinham, tendo muita dificuldade em matérias de cálculo, mas acredita que está melhorando. Ele avalia o curso como puxado, e viu colegas seus desistirem diante das dificuldades. Vê o empenho dos professores, que apesar de não ter uma estrutura adequada fazem o melhor para ensinar da melhor maneira possível. Assim como eles fazem o melhor também exigem o melhor dos alunos.

Diante dessas dificuldades, Einstein falou que pensou em desistir do curso várias vezes.

Einstein – Já, várias vezes. Eu pensei após o primeiro semestre, pensei assim, não, não vou conseguir, não, não vou conseguir, não vai dar, não tô, porque entrou eu e, na época entrou eu e minha prima. Minha prima passou o primeiro semestre já sumiu, foi embora, e ela também trabalha e ela não, não dá, não é pra mim, não aguento. E eu pensei basicamente da mesma forma, só que o fato de eu gostar muito do que tava por vir, do conteúdo, da matéria, falei não, eu vou porque o que que eu tenho a perder? É melhor eu ficar em casa jogando videogame, assistindo uma TV, ou eu vir pra universidade? E vou falar pra você que eu, eu acredito não, eu fiz a escolha certa. Que eu vejo o patamar que eu tô hoje comparado com o patamar que eu estava há, quando eu ingressei no curso. Faz 4 anos que eu tô fazendo o curso já, então eu tive uma grande evolução, não só pessoal como também intelectual, assim, sabe? Então eu acredito que eu, que o que me motivou foi o conteúdo, né? O fato do conteúdo, e da do desafio, mesmo assim, acho que foi isso, acho, acho não, foi, só pode.

Apesar da dificuldade que tem para conciliar a sua vida acadêmica e o trabalho, enfatiza que consegue conciliar a sua vida pessoal com as duas porque tem o apoio da sua esposa e familiares. Eles entendem quando ele não pode estar presente em programas de família e outras atividades, e até estimulou a esposa a voltar a estudar também.

Se ele pudesse mudar algo na vida acadêmica seria ter ingressado no Ensino Superior quando era mais novo, trabalhar meio período para se dedicar aos estudos, e melhorar a estrutura física da universidade. Einstein encerra a entrevista dizendo que:

Einstein – [...] a universidade assim é, pra mim é por enquanto assim que eu posso dizer é tudo de bom. Não vou dizer pra você que não tem momentos ruins, tem, né, até lá no questionário tinha ah, você fica desanimado, às vezes fica, não tem como você não ficar, no meu caso assim que é quase todos os, passou de quarta-feira eu tô exausto (risos) todos os dias, todos os dias eu tô exausto, mas, é, pra mim ela tomou conta do meu hobby e do meu tempo, mas eu não fico triste por isso. Fico feliz pois eu só tenho a ganhar, né? Acho que é isso, acho que muita gente que não dá valor deveria dar, assim, tem muitos alunos que poderiam dar valor e não tão enxergando o fato de não pagar ou que eles tenham digamos, ali. Acho que é isso.

Essa entrevista foi muito impactante para a pesquisadora pois pareceu que Einstein se mostrava muito grato por ter a oportunidade de estar estudando o curso que sonhava, e que dá o seu melhor para terminá-lo. O seu relato pareceu ser um testemunho de como a resiliência acadêmica, a habilidade de lidar com as adversidades do ambiente escolar, pode ser vista na prática.

A pesquisadora aplicou os questionários na turma de Emmy Noether ao final da última aula, às 22:00. Ela teria que esperar a sua condução de volta para casa até às 23:00, e a pesquisadora perguntou que ela poderia participar de uma pesquisa enquanto esperava e ela aceitou. Quando é perguntado a Emmy Noether em qual período está, ela responde que no nono e ri, pois conta que a previsão da sua formatura é 2021. Terá atraso na sua formatura pois teve reprovações e em um ano ela não trancou, mas não cursou nenhuma matéria pois pensou em desistir. Agora, por conta da pouca disponibilidade de horários, faz poucas disciplinas, em média três por semestre. Apesar das dificuldades agora pretende terminar o curso.

Dentro da universidade ela faz aulas de francês no Centro de Línguas e fora da universidade ela trabalha. No Ensino Médio ela não gostava de Física, mas começou a gostar depois de se envolver em um projeto da escola, o que a fez querer conhecer mais a área. Para ela o Ensino Superior é onde se aprende algo que está fora do cotidiano, uma área de pesquisa.

Quando ingressou no Ensino Superior esperava ficar mais motivada a integrar e aprender mais, porém sentiu que ocorreu o contrário. Ela acha que isso está relacionado à sua adaptação ao Ensino Superior.

Emmy Noether – Isso, exatamente, porque quando eu entrei foi um mundo totalmente diferente do meu Ensino Médio. Quando eu entrei, ele, o professor na primeira aula ele já começou a passar cálculo assim, eu não tava entendendo nada, nada, nada, nada. Que eu tava super, andava perdida da universidade, eu nem sabia aonde que era a sala, era, foi uma adaptação muito difícil, né? Tanto que agora eles tiveram que mudar a grade, mas é muito, foi bem difícil a minha adaptação.

Emmy Noether disse que conseguiu superar com o tempo, quando encontrou amigos mais velhos, aprendeu a acessar o site para saber o ensalamento e conversar mais com os professores. Ela avalia o curso como muito difícil, em especial para quem precisa conciliar trabalho e estudo. A entrevistada aponta as dificuldades que Seco e cols. (2005) enfatizam que ocorrem ao ingressar no Ensino Superior.

Apesar das dificuldades, o que a mantém estudando é o tempo que já está na universidade e que ia fazer dar certo, pois caso não desse sentiria que perderia tudo o que fez. Ao analisar a relação entre a sua vida pessoal e acadêmica, enfatiza a importância da sua mãe para não desistir, sendo o que Gil e cols. (2018) afirmam como fatores protetores para continuar estudando.

Emmy Noether – Ai, é, assim a minha mãe eu vejo que ela me apoia muito assim, porque ela sempre entendeu a dificuldade que eu tive no curso, a dificuldade toda, porque também eu entrei muito cedo no curso, eu entrei com 17 anos, então foi muito difícil pra mim. Só que ela sempre entendeu, ela sempre me apoiou, então acho que a família é bem importante nesse caso, no caso foi pra mim bem importante.

Mesmo diante dessas dificuldades, Emmy Noether acredita que o curso trouxe de bom para ela aprendizado, autonomia e amizades. Se ela pudesse mudar algo em sua vida acadêmica seria ter se esforçado mais no início do curso. Também sugere

que a faculdade dê um apoio maior aos calouros sobre ensalamento e outras informações para que eles não se sintam tão perdidos no início.

No curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia a previsão de formatura oscila entre 2020 e 2021, sendo que todos estudam no período integral. A idade variou de 19 a 26 anos, sendo a média 21,46 anos (DP=1,42). Ao todo 22 (84,6%) são do gênero feminino e 4 (15,4%) do gênero masculino. Todos os participantes são solteiros.

A maior parte dos estudantes (N=14; 53,9%) ingressaram no Ensino Superior por meio do vestibular tradicional sem cotas, em seguida pelo SISU (N=6; 23,1%), pelo vestibular tradicional com cota de estudante de escola pública (N=4; 15,4%), uma pessoa ingressou pelo vestibular tradicional com cota racial (N=1; 3,8%) e uma (3,8%) por ser portadora de um diploma de graduação. Quando perguntado sobre ter algum tipo de financiamento, um (3,8%) estudante afirmou que tem, e este recebe do PRAE (Programa de Auxílios Financeiros) auxílio permanência e alimentação. A renda familiar média é de três a seis salários mínimos (DP=0,91). A maior parte dos alunos mora com familiares (N=20; 76,9%), em seguida moram em pensionato (N=3; 11,6%), com amigos (N=2; 7,7%) e um estudante (3,8%) não respondeu.

A maior parte dos estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia (N=22; 84,6%) afirmaram que essa foi a sua primeira escolha para ingressar no Ensino Superior. Metade dos estudantes afirmaram ter uma crença religiosa (N=13; 50,0%), sendo que para sete (26,9%) a crença não tem nenhuma importância em sua vida, para nove (34,7%) que tem pouca, sete (26,9%) que tem mais ou menos, e 3 (11,5%) tem muita importância.

Foi perguntado aos estudantes quais atividades realizam dentro da Universidade, e os resultados estão ilustrados na Figura 36.

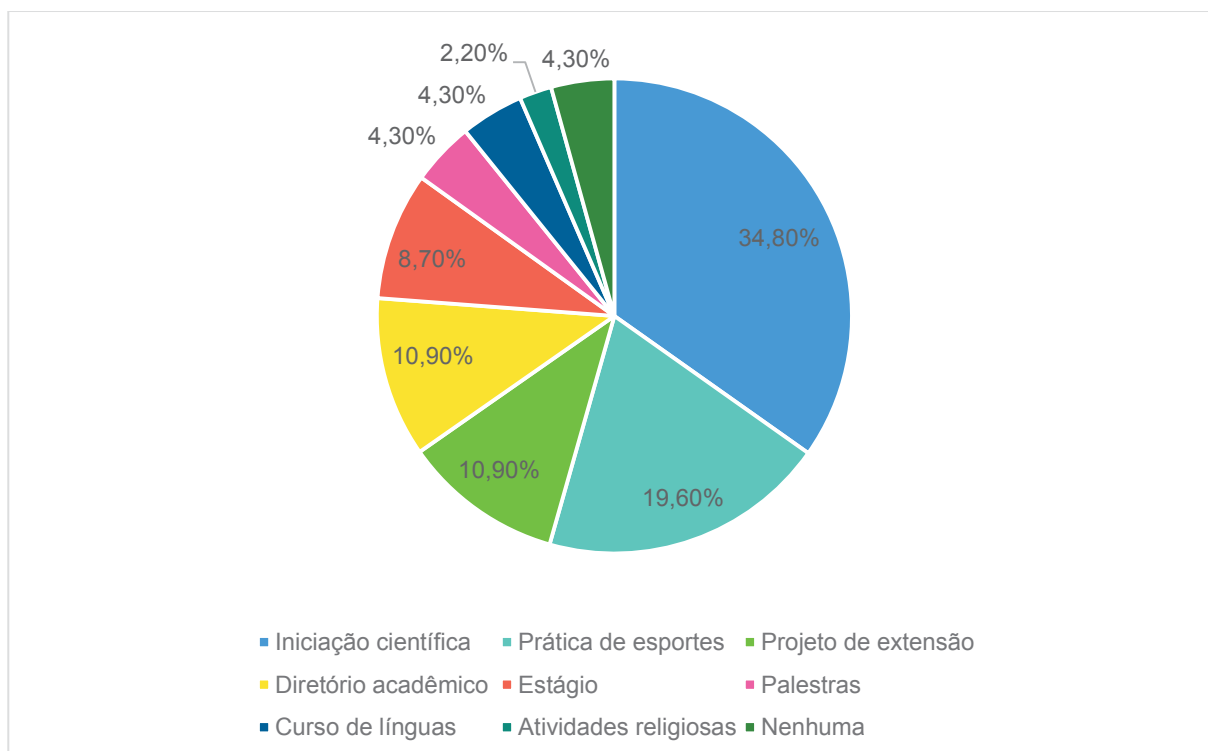


Figura 36: Porcentagem de atividades realizadas dentro da universidade por estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia.

Ao todo foram computadas 46 respostas, sendo que a maioria realiza projetos de Iniciação Científica (N=16; 34,8%), em seguida prática de esportes (N=9; 19,6%), projetos de extensão (N=5; 10,9%), participam do diretório acadêmico (N=5; 10,9%), fazem estágio (N=4; 8,7%), assistem palestras (N=2; 4,3%), fazem curso de línguas (N=2; 4,3%), participam de atividades religiosas (N=1; 2,2%) e dois participantes (4,3%) não realizam nenhuma atividade. Os resultados apontam engajamento dos estudantes em atividades que ocorrem na universidade, o que pode aumentar seu vínculo com a instituição e contribuir para a baixa evasão.

Quando perguntado quais atividades realizam fora da universidade, foram ao todo computadas 34 respostas, e estão ilustradas na Figura 37.

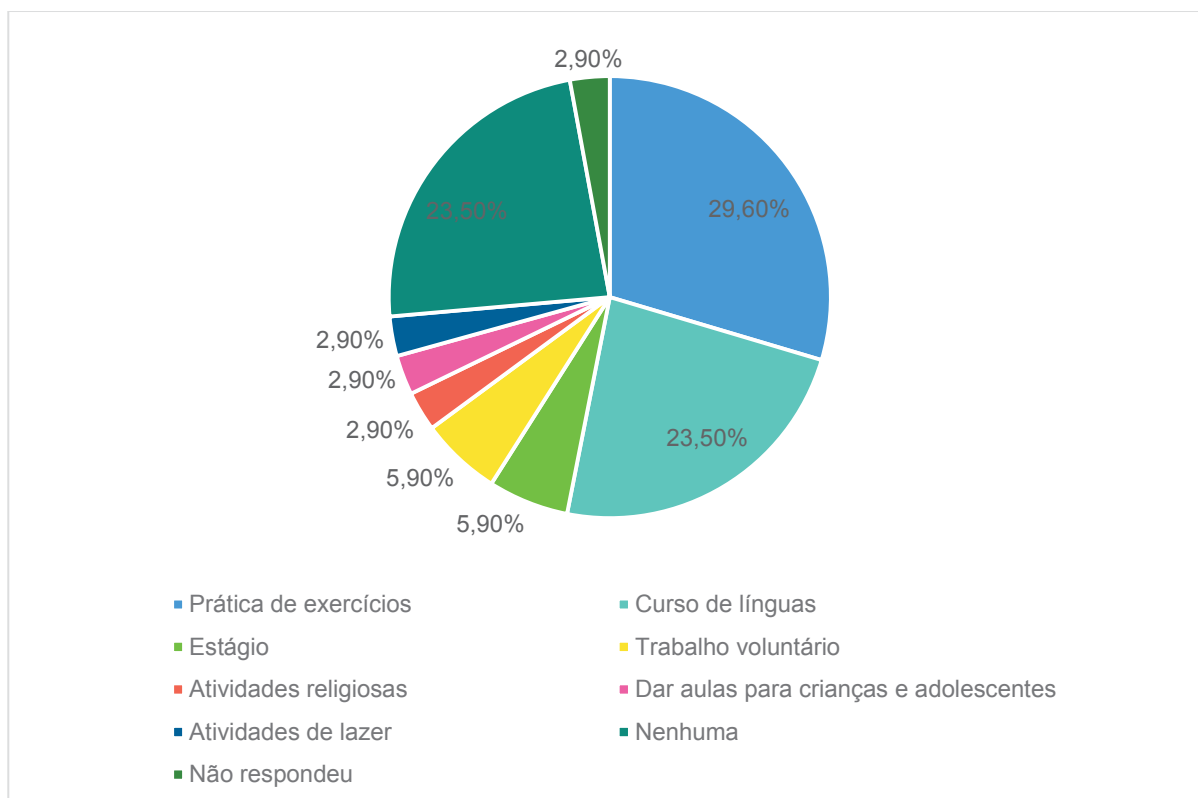


Figura 37: Porcentagem de atividades realizadas fora da universidade por estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia.

A atividade realizada com maior frequência pelos estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia foi a prática de exercícios (N=10; 29,6%), curso de línguas (N=8; 23,5%), estágio (N=2; 5,9%), trabalho voluntário (N=2; 5,9%), atividades religiosas (N=1; 2,9%), dar aulas para crianças e adolescentes (N=1; 2,9%) e atividades de lazer (N=1; 2,9%). Oito estudantes (23,5%) não realizam nenhuma atividade e um (2,9%) não respondeu.

A Figura 38 mostra as 33 respostas dos estudantes sobre o que acreditam que o curso trouxe de melhor pra eles.

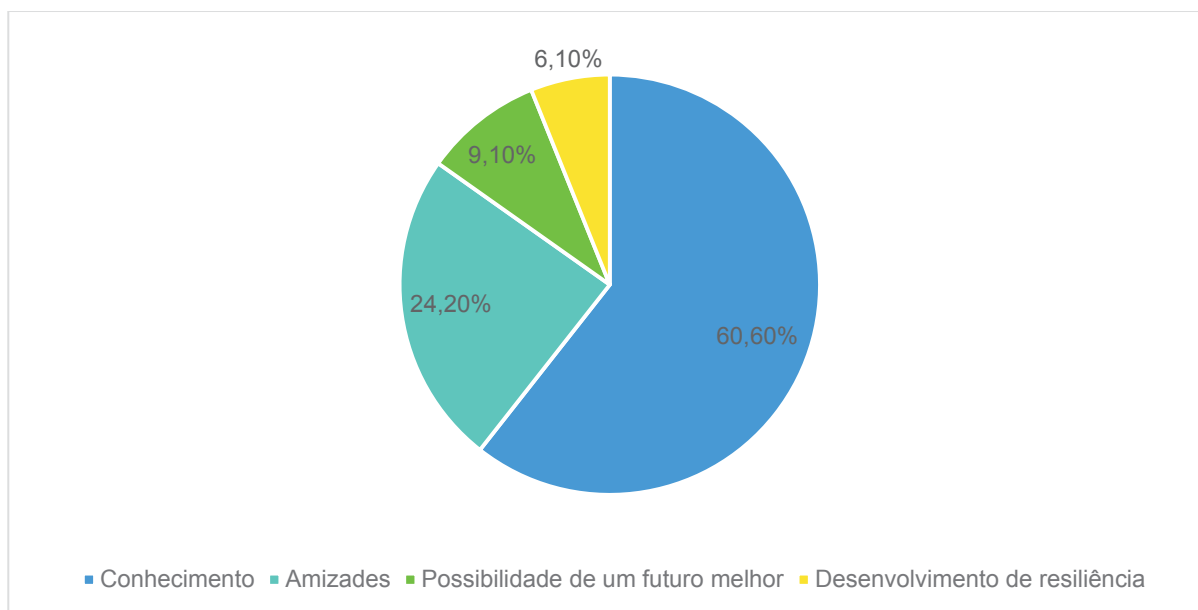


Figura 38: Porcentagem de respostas sobre o que o curso trouxe de melhor para os estudantes de Engenharia de Bioprocessos de Biotecnologia.

A maior parte dos estudantes citaram o conhecimento (N=20; 60,6%), as amizades que encontraram (N=8; 24,2%), possibilidade de um futuro melhor (N=3; 9,1%) e desenvolvimento da resiliência (N=2; 6,1%).

Quando perguntado se já pensaram em desistir do curso, 19 (70,4%) responderam que sim. A Figura 39 mostra a porcentagem das 31 respostas indicando o que os mantém no curso apesar disso.

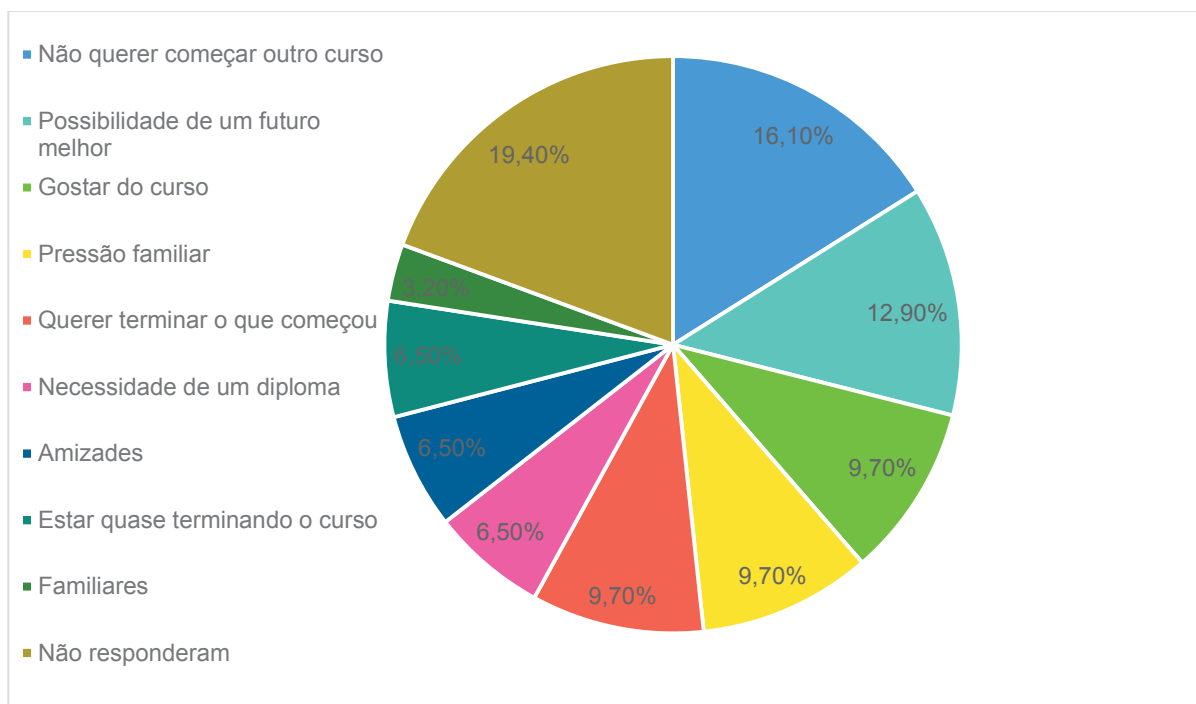


Figura 39: Porcentagem de respostas sobre o que fez os estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia permanecerem no curso.

O que mais faz o estudante de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia permanecer no curso é não querer iniciar outra graduação (N=5; 16,1%), a possibilidade de um futuro melhor (N=4; 12,9%), gostar do curso (N=3; 9,7%), pressão familiar negativa (N=3; 9,7%), querer terminar o que começou (N=3; 9,7%), necessidade de um diploma (N=2; 6,5%), amizades (N=2; 6,2%), estar quase terminando o curso (N=2; 6,5%), ter o apoio de familiares (N=2; 6,5%), e seis estudantes (19,4%) não responderam. Gil e cols. (2018) afirmam que o apoio a falta deste por parte dos familiares podem ser decisivos para a evasão do universitário, e na presente pesquisa foi possível constatar que tanto o apoio quanto a pressão negativa podem fazer com que este não desista do curso.

Vinte e cinco estudantes (96,1%) afirmaram que já apresentaram alguma dificuldade na vida acadêmica, e a Figura 40 mostra as 37 respostas com quais são elas.



Figura 40: Porcentagem de respostas sobre as dificuldades que os estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia já apresentaram em sua vida acadêmica.

Oito estudantes (21,6%) de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia informaram que apresentaram problemas de relacionamento com colegas e professores, oito (21,6%) em conciliar a vida pessoal e a vida acadêmica, sete (18,9%) relataram dificuldade em aprender conteúdos, seis (16,3%) apresentam cansaço físico e mental, quatro (10,8%) indicaram a falta de interesse no curso, e quatro (10,8%) a alta carga horária do curso. Essas dificuldades são também citadas por Soares e Del Prette (2013) e Soares e cols. (2014).

A Figura 41 mostra a porcentagem a quem os estudantes recorreram diante dessas dificuldades, sendo reportadas 33 respostas.

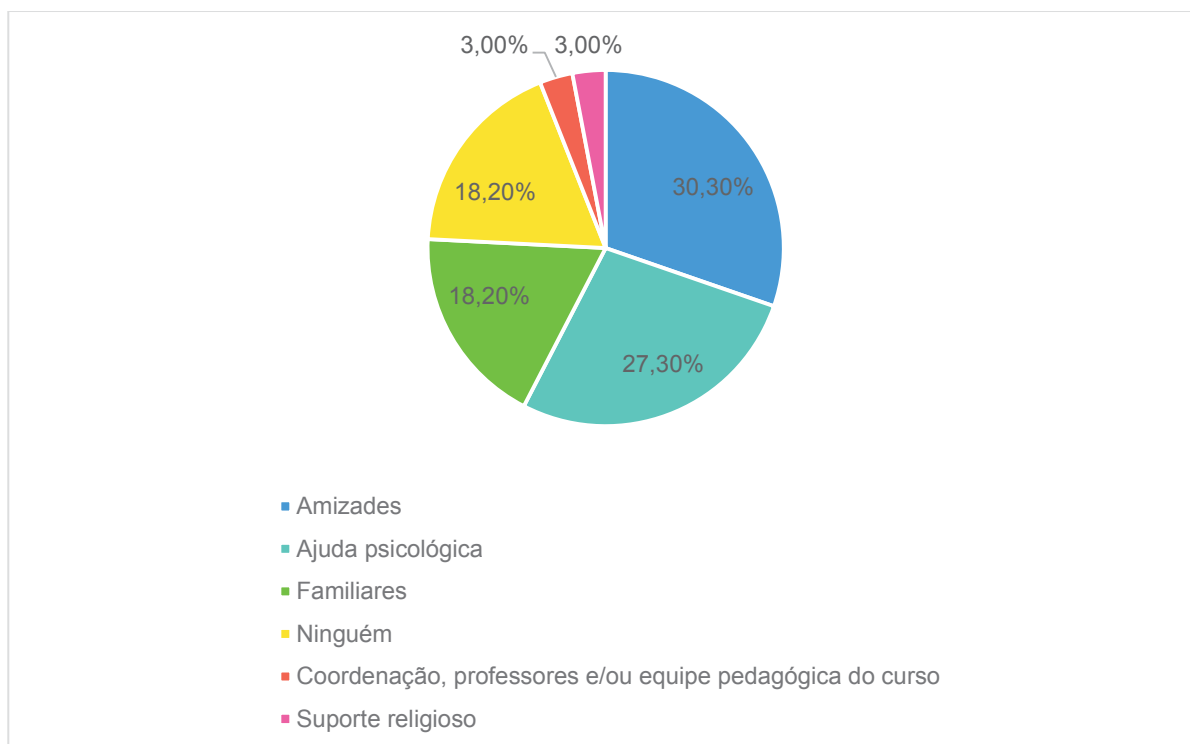


Figura 41: Porcentagem de respostas sobre a quem os estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia já recorreram quando apresentaram dificuldades em sua vida acadêmica.

A maior parte dos universitários recorreram às amizades para lidar com as dificuldades da vida acadêmica (N=10; 30,3%), em seguida nove estudantes (27,3%) recorreram a ajuda psicológica, seis (18,2%) não recorreram ninguém, seis (18,2%) a familiares, um (3,0%) a coordenação, professores e/ou equipe pedagógica, e um (3,0%) suporte religioso. Esses dados mostram a importância do apoio de outras pessoas para a superação de adversidades.

A Figura 42 mostra a porcentagem das 32 respostas dos estudantes à pergunta se pudessem mudar algo em sua vida acadêmica, o que seria.

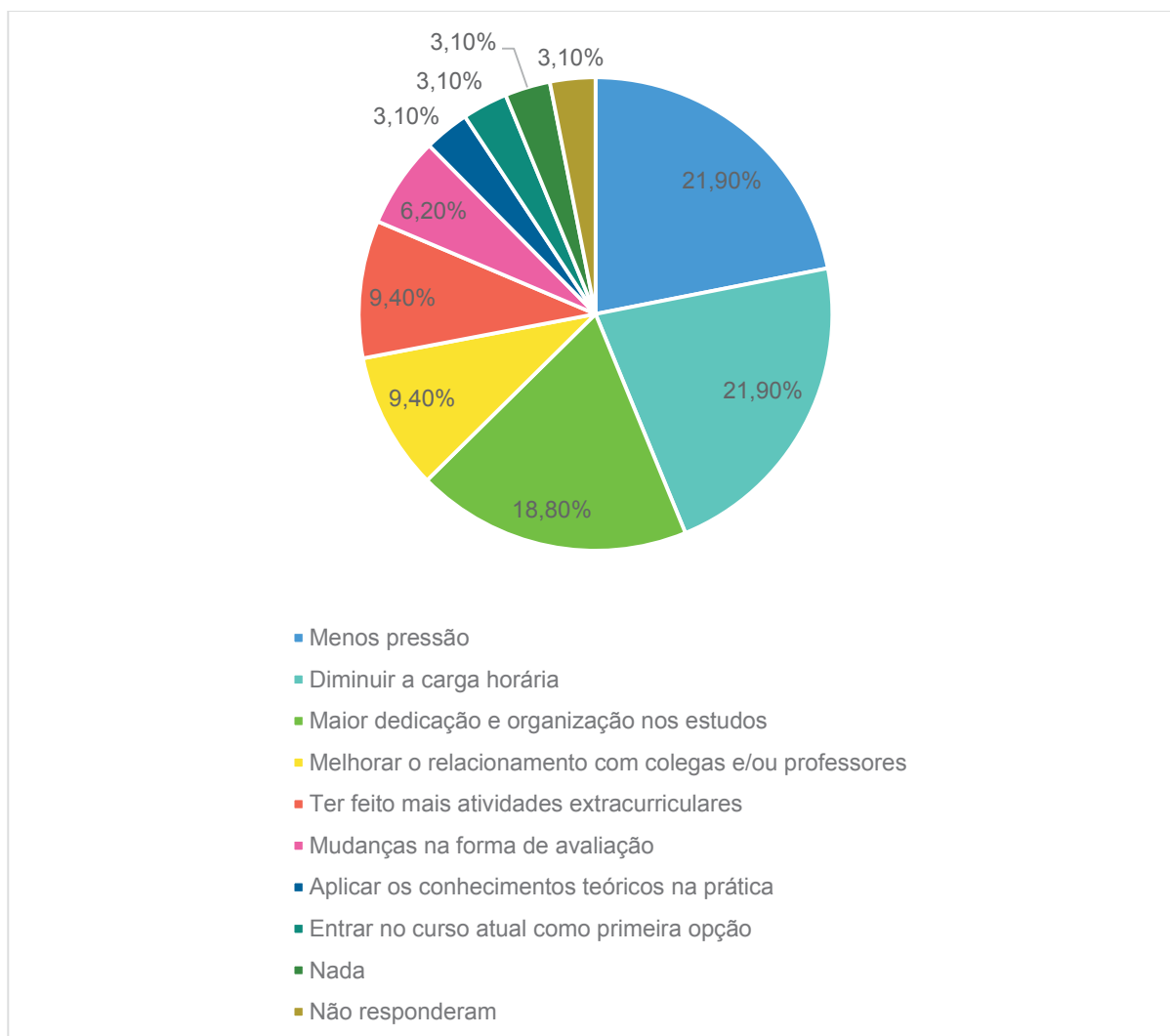


Figura 42: Porcentagem de respostas sobre o que os estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia mudariam se pudessem em sua vida acadêmica.

Sete (21,9%) estudantes gostariam que houvesse menos pressão, sete (21,9%) gostariam que a carga horária fosse menor, seis (18,8%) gostariam de ter maior dedicação e organização nos estudos, três estudantes (9,4%) gostariam que melhorassem os relacionamentos com colegas e professores, três (9,4%) gostariam de ter realizado mais atividades extracurriculares, dois (6,2%) mudariam a forma de avaliação, um (3,1%) gostaria de poder aplicar os conhecimentos teóricos na prática e um (3,1%) gostaria de ter entrado no curso atual como primeira opção. Um participante (3,1%) não mudaria nada e um (3,1%) não respondeu.

Além da aplicação de questionários, foram realizadas duas entrevistas com estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia. Foi solicitado que os

entrevistados indicassem como codinome uma figura importante da área de estudos. Os entrevistados foram Marie Curie, estudante do 6º período integral, gênero feminino, 23 anos, solteira, tendo a entrevista teve a duração de 10 minutos; e Pasteur, estudante do 8º período integral, gênero masculino, 26 anos, solteiro, e a entrevista teve a duração de 10 minutos.

Durante a aplicação dos questionários a pesquisadora perguntou se alguma pessoa poderia se voluntariar para participar da pesquisa. Marie Curie disse que o faria. Conta que está cursando o 6º período, mas tecnicamente está no 8º período. Ela fez um intercâmbio de um ano na França e não conseguiu aproveitar todas as matérias, então teve que ficar retida. Dessa forma, a previsão da sua formatura é em 2021, e apesar do atraso disse que gostou muito da experiência no exterior.

Ela conta que sempre valorizou muito as atividades que existiam dentro da universidade, e por isso frequentou diversas atividades como participar do diretório acadêmico, Conselho de Estudantes, atividades esportivas, iniciação científica e estágio. Diz gostar de tudo um pouco, e por isso acaba se sobrecarregando. Então quando voltou da França decidiu reduzir o número de atividades que realiza. Fora da universidade ela pratica esportes, academia, atividades sociais com amigos e familiares, e quando tem tempo faz aulas de pintura, algo que conseguiu fazer na França.

Ela escolheu fazer o curso quando estava no 8º ano do Ensino Fundamental, quando descobriu que existia o curso, pois sempre gostou muito da área de biotecnologia e de engenharia. Fez curso Técnico em Edificações e viu que não era o que queria, e por ser do Espírito Santo, teve que se mudar para Curitiba para cursar a faculdade que queria. Para ela, o Ensino Superior é a vida dela, pois tem centralizado os seus esforços desde que ingressou na faculdade.

Quando a pesquisadora perguntou quais eras as expectativas ao entrar no Ensino Superior, Marie Curie respondeu:

Marie Curie – Eu esperava outra coisa, que eu esperava que fosse diferente, eu esperava que fosse mais questão de máquina, e de construir, projetar máquinas, eu gostava um pouco disso, mas ainda bem que não foi, que hoje eu gostei mais ainda depois, é, que aí virou a parte mais de fermentação, da parte mais de escala de produção, né, como se fosse uma Engenharia de Produção mas com micro-organismos, e eu gostei até mais (risos).

Marie Curie acredita que a sua adaptação ao Ensino Superior não foi tão difícil por ter cursado o Ensino Técnico antes, pois tinha que ir atrás do conhecimento. A maior dificuldade foi a mudança de cidade pelo fato de estar sozinha, mas teve facilidade em fazer amigos, algo que Benevides-Pereira e Gonçalves (2009) afirmaram ser uma grande dificuldade do universitário. Ela conta que gosta muito do curso e do foco dele. Porém sente falta de tempo para fazer estágio, pois como o curso é integral, ela precisa largar algumas matérias e atrasar o curso para estagiar. Apesar dessa dificuldade ela nunca pensou em desistir do curso. O que a mantém estudando é o que virá após, ou seja, a sua vida profissional. Gosta de trabalhar com pessoas e vê essa área como a profissão do futuro, na qual se aprende cada dia mais.

Ela acredita que há uma grande relação entre a sua vida pessoal e acadêmica:

Marie Curie – Então, é, antes minha vida era totalmente concentrada na vida acadêmica, minha vida social, minha vida pessoal e social. Então todos os meus amigos, meu namorado era, encontrei aqui, conheci aqui, tudo era assim. Agora tô passando por uma adaptação, diferente, né, que daí já, meus amigos já formaram, então tá tudo um pouco diferente. E agora eu tô começando a separar um pouco mais essa parte acadêmica da minha parte pessoal, assim. Mas ela ainda tem um peso muito grande, principalmente porque, é, eu gosto muito, mas se esgota muito, assim, eu entendo quando que esgota, o quanto que é cansativo, quando você não consegue fazer outras coisas, sabe? Porque tá muito focado assim na vida acadêmica.

A universidade trouxe para ela muitos conhecimentos, a possibilidade de conhecer pessoas de diferentes lugares do Brasil, realizar o intercâmbio e fazer o curso que gosta tanto. Se pudesse mudar algo na vida universitária seriam os estágios, tendo espaço na carga horária do curso para que eles fossem realizados, e fazer menos atividades para não se sobrecarregar.

Durante a entrevista Marie Curie enfatiza quão grata é pela experiência que está tendo na sua vida universitária, mas acredita que ela seja a exceção, pois não são todos os colegas que fazem tantas atividades quanto ela e gostam do curso tanto quanto ela. Marie Curie parece estar bem adaptada ao Ensino Superior apesar das dificuldades que encontra.

A pesquisadora estava aplicando os questionários e pediu um voluntário para realizar uma entrevista e Pasteur se prontificou, e até disse que havia uma sala vaga

do curso ali perto. Ele pegou a chave na sala dos professores, e pareceu que essa era uma atividade corriqueira, mostrando que os alunos podem se sentir à vontade para utilizar os espaços ali disponíveis.

Pasteur disse que está no 8º período e a previsão de formatura é 2021, mas apesar de haver nove períodos, no último semestre de estágio às vezes é demandado pela empresa que atuam para que fiquem mais um semestre, o que atrasa a formatura. Ele conta que não frequenta nenhuma atividade dentro da universidade no momento, mas já fez iniciação científica. Fora da universidade ele já fez academia, mas não faz mais, ele diz que é importante frisar que é por falta de tempo.

Antes de cursar Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia ele cursou Direito. Ele descobriu que não tinha perfil para trabalhar naquela área e então o curso que está atualmente foi a sua segunda opção. Conta que sofreu pressão dos pais para fazer Direito, mas ele decidiu sair e conseguiu entrar no curso de Engenharia no primeiro vestibular que fez. O relato de Pasteur está de acordo com o que Gil e cols. (2018) afirmam sobre o apoio familiar, que este pode auxiliar ou não na manutenção no Ensino Superior. Para o entrevistado o Ensino Superior é um sistema para a produção de pesquisa, de tecnologia para o progresso do país. Quando ingressou no curso não achava que ia ser tão pesado assim, e repara que quem fica é porque gosta mesmo.

Ao ser perguntado sobre como foi a sua adaptação ao Ensino Superior ele respondeu:

Pasteur – Ah, foi, é um choque. Principalmente no Ensino Superior público, digamos assim, né? Porque você passa às vezes, que eu estudei em colégio particular no caso, é um pouco mais conduzido, assim, na mão, digamos assim, e você assim, o sistema pedagógico é meio largadão, assim, chutam, você cai na realidade. E tem que correr atrás. Mas eu acho que é bastante construtivo assim pra pessoa, assim, se aproveita, se você aguenta o tranco, digamos assim, consegue se adaptar, é, você acaba se, tendo que se reinventar e é, eu acho que foi bastante, bastante interessante assim, essa transição. Pouco dolorosa, mas faz parte do crescimento pessoal assim. Acho, acho que apesar de ser complicado valeu a pena assim essa, essa transição. Pro crescimento pessoal mesmo.

Seco e cols. (2005) afirmam que a adaptação ao Ensino Superior geralmente é mais difícil no início do curso, de acordo com o que foi relatado por Pasteur. Ele avalia o curso como bom, apesar da falta de apoio que sentiu quando ingressou no

curso. Acha que a estrutura curricular é muito boa, porém por ser um curso integral não há muito tempo para realizar estágios. Se o estudante quiser estagiar ele precisa largar algumas matérias. Apesar do curso ser pesado, nunca pensou em desistir dele. O que o mantém estudando é a esperança de ver os seus estudos darem certo.

Quando a pesquisadora perguntou qual é a relação entre a sua vida pessoal e acadêmica, ele respondeu:

Pasteur – Uma mescla das duas, praticamente (risos). Elas não, elas meio que se confundem um pouco. Passo muito tempo aqui, e mesmo em casa a gente tem bastante trabalho da universidade então eu tento, eu tento me desligar principalmente quando eu tô com a minha namorada, assim, ela faz o mesmo curso que eu, a gente tenta se desligar um pouco também.

Ele acrescenta que o bom de namorar alguém da mesma área é que os dois se entendem, mas como há sempre algo da faculdade para fazer é como se ficasse um fantasma da culpa de que deveriam estar fazendo algo. Apesar das dificuldades, a universidade lhe trouxe conhecimento crítico, e ele acha que isso ocorre pelo fato de ele estar estudando em uma faculdade pública.

Se ele pudesse mudar algo na vida universitária seria o aumento da flexibilidade com a vida pessoal, para que ele não se sentisse tão culpado quando há muitas atividades para realizar. Peleias e cols. (2017) alertam que a síndrome de *burnout* não surge abruptamente, mas se com o tempo a sobrecarga de atividades ocorre pode se desenvolver, o que talvez seja um alerta para o entrevistado. Pasteur agradeceu a oportunidade de participar da pesquisa, e contou que sempre ajuda quem faz pesquisas por gostar disso.

7.2 DADOS INFERENCIAIS DOS CURSOS DAS TRÊS UNIVERSIDADES

Foi realizada a análise inferencial com os dados de todos os estudantes que participaram da presente pesquisa. Ao todo participaram 458 acadêmicos, sendo 252 no curso de Direito, 53 no curso de Psicologia, 71 de Medicina, 29 de Matemática, 27 de Física e 26 de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia.

Inicialmente foi verificada a normalidade de distribuição dos dados da pesquisa pelo teste de Kolmogorov-Smirnov, sendo que de acordo com Pallant (2007) o valor deve ser maior que 0,05 para indicar a distribuição normal dos dados. A amostra não

é normal pois todas as variáveis, exceto a Escala de Afetos Positivos, apresentam valores menores a 0,05 pelo teste de Kolmogorov-Smirnov, o que Pallant (2007) afirma que é um resultado comum em amostras grandes. Dessa forma, os testes estatísticos realizados são não-paramétricos.

7.2.1 Alfa de Cronbach

O alfa de *Cronbach* das escalas utilizadas na pesquisa foram calculados para verificar a consistência interna destes, sendo os resultados apresentados na Tabela 5.

Tabela 5: Valores do alfa de Cronbach encontrados nas escalas utilizadas no presente trabalho

| | Alfa de <i>Cronbach</i> |
|---|-------------------------|
| Escala de Otimismo | 0,82 |
| Escala de Afetos Positivos | 0,87 |
| Escala de Afetos Negativos | 0,90 |
| Escala de Satisfação com a vida | 0,84 |
| Escala de Resiliência Acadêmica (ERA) | 0,90 |
| Escala de Resiliência Acadêmica (ERA) – Perseverança | 0,85 |
| Escala de Resiliência Acadêmica (ERA) – Reflexão e busca de ajuda | 0,78 |
| Escala de Resiliência Acadêmica (ERA) – Respostas afetivas e emocionais negativas | 0,81 |
| Maslach <i>Burnout</i> Inventory – <i>Student Survey</i> – Exaustão Emocional | 0,80 |
| Maslach <i>Burnout</i> Inventory – <i>Student Survey</i> – Descrença | 0,79 |
| Maslach <i>Burnout</i> Inventory – <i>Student Survey</i> – Eficácia Profissional | 0,79 |

De acordo com Pallant (2007) é possível afirmar que uma escala possui consistência interna adequada quando os valores do alfa de *Cronbach* são maiores a 0,70, o que foi encontrado no presente trabalho. Todas as escalas apresentaram valores próximos aos reportados pelos autores destas.

7.2.2 Análise Fatorial da Escala de Resiliência Acadêmica

Foi realizada a análise fatorial confirmatória e exploratória da Escala de Resiliência Acadêmica para averiguar se esta apresentava a mesma estrutura fatorial da escala original. Para que seja viável realizar a análise fatorial é necessário que o valor do Teste de Esfericidade de Bartlett seja menor que 0,05 e o valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) seja maior que 0,6 (Pallant, 2007).

7.2.2.1 Análise fatorial exploratória

O valor do Teste de Esfericidade de Bartlett foi de 0,00 e o de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi de 0,93, indicando a possibilidade de realizar a análise fatorial da Escala de Resiliência Acadêmica. Foi utilizado o método de componentes principais e rotação oblíqua. Por se tratar de uma análise fatorial exploratória, não foi determinado o número de fatores que se desejava encontrar.

Foram encontrados cinco fatores que apresentam o *eigenvalue* maior que um, e explicam 52,46% da variância, sendo respectivamente 30,60%, 8,25% e 5,55%, 4,23% e 3,83%. Ou seja, os cinco fatores explicam 52,46% do constructo que mede. O Teste *Scree* mostra os *eigenvalues* e na Figura 43 encontra-se a representação gráfica deste.

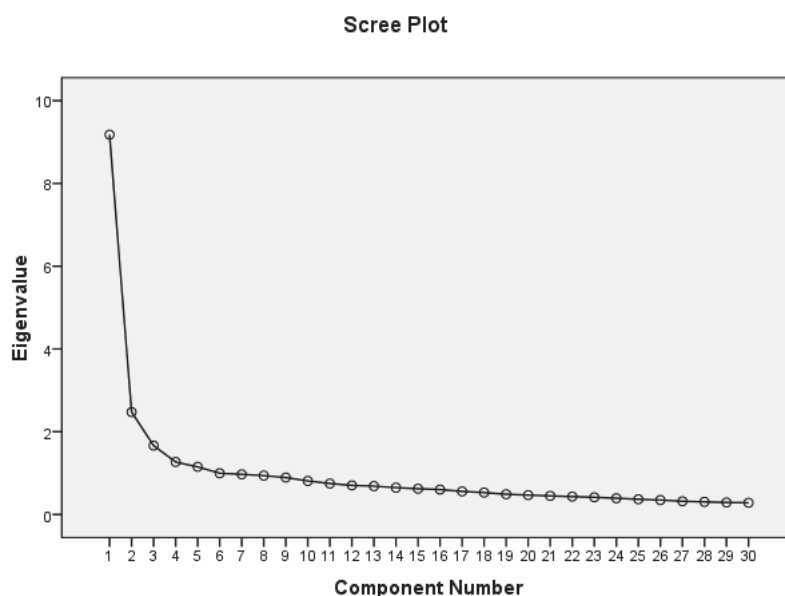


Figura 43: *Eigenvalues* e componentes da análise fatorial exploratória da Escala de Resiliência Acadêmica.

É possível observar uma queda dos *eigenvalues* mostrando que há cinco fatores a ser considerados, sendo a queda mais acentuada até o terceiro componente. Para averiguar quais itens devem ser atribuídos a cada fator foi preciso analisar a carga fatorial de cada item da escala. Estes devem ser maiores que 0,3, e quando o mesmo item é apontado em dois fatores, deve-se priorizar o que possui a carga fatorial maior. A carga fatorial encontra-se na Tabela 6.

Tabela 6: Cargas fatoriais da análise fatorial exploratória de cada item da Escala de Resiliência Acadêmica

| Item | Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 | Fator 4 | Fator 5 |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1. Eu não aceitaria o feedback do professor. | | | | 0,54 | |
| 2. Eu usaria o feedback para melhorar o meu trabalho. | 0,50 | -0,38 | | | |
| 3. Eu simplesmente desistiria. | 0,63 | | -0,32 | | |
| 4. Eu utilizaria essa situação para me motivar. | 0,69 | | | | |
| 5. Eu mudaria os meus planos de carreira. | 0,41 | | -0,56 | | |
| 6. Eu provavelmente me sentiria irritado. | | 0,56 | | | |
| 7. Eu começaria a pensar que são poucas as minhas chances de sucesso na universidade. | 0,63 | 0,39 | | | |
| 8. Eu veria a situação como um desafio. | 0,62 | | | | -0,36 |
| 9. Eu faria o meu melhor para parar de ter pensamentos negativos. | 0,66 | | | | |
| 10. Eu veria a situação como temporária. | 0,68 | | | | |
| 11. Eu trabalharia ainda mais duro. | 0,69 | | | | |
| 12. Eu provavelmente me sentiria deprimido. | 0,41 | 0,69 | | | |
| 13. Eu tentaria pensar em novas soluções. | 0,70 | -0,32 | | | |
| 14. Eu ficaria muito desapontado. | | | 0,71 | | |
| 15. Eu culparia o professor. | 0,41 | | | 0,49 | |
| 16. Eu iria continuar tentando. | 0,71 | | | | |
| 17. Eu não mudaria os meus planos e ambições em longo prazo. | 0,30 | | -0,40 | -0,38 | 0,34 |
| 18. Eu usaria os meus sucessos do passado para ajudar a me motivar. | 0,62 | | | | 0,33 |
| 19. Eu pensaria que teria poucas chances de conseguir um emprego. | 0,60 | 0,33 | | | |
| 20. Eu começaria a monitorar e avaliar minhas realizações e esforços. | 0,57 | | 0,43 | | |
| 21. Eu buscaria ajuda dos meus professores. | 0,42 | | | 0,34 | |
| 22. Eu me incentivaria. | 0,77 | | | | |
| 23. Eu pararia de entrar em pânico. | 0,49 | 0,33 | | | |
| 24. Eu tentaria formas diferentes de estudar. | 0,57 | | | | |
| 25. Eu estabeleceria meus próprios objetivos para realizá-los. | 0,68 | | | | |
| 26. Eu procuraria encorajamento da minha família e amigos. | 0,42 | | | | 0,34 |
| 27. Eu tentaria pensar mais nas minhas forças e fraquezas para me ajudar a trabalhar melhor. | 0,60 | | 0,35 | | |
| 28. Eu sentiria que tudo está arruinado e dando errado. | 0,66 | 0,41 | | | |
| 29. Eu começaria a me impor recompensas e punições dependendo do meu desempenho. | | | 0,49 | | |
| 30. Eu esperaria ansiosamente para mostrar que eu posso melhorar as minhas notas. | 0,54 | | | | |

É possível analisar que o Fator 1 engloba os itens 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 e 30; o Fator 2 os itens 6 e 12; o Fator 3 os itens 5, 14, 17 e 29; o Fator 4 os itens 1 e 15; e se levado em consideração a carga fatorial maior, não haveria nenhum item no Fator 5.

A correlação entre os fatores encontra-se na Tabela 7.

Tabela 7: Correlações entre os fatores da análise fatorial exploratória

| | Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 | Fator 4 | Fator 5 |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Fator 1 | 1 | 0,27 | 0,33 | 0,30 | 0,32 |
| Fator 2 | 0,27 | 1 | 0,09 | 0,10 | 0,11 |
| Fator 3 | 0,33 | 0,09 | 1 | 0,12 | 0,08 |
| Fator 4 | 0,30 | 0,10 | 0,12 | 1 | 0,16 |
| Fator 5 | 0,32 | 0,11 | 0,08 | 0,16 | 1 |

Os fatores se correlacionam positivamente e são mostrados dois fatores a mais que a escala original. Para averiguar como os itens se dividiriam em três fatores foi realizada a análise fatorial confirmatória.

7.2.2.2 Análise fatorial confirmatória

O valor do Teste de Esfericidade de Bartlett foi de 0,00 e o de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi de 0,93, indicando a possibilidade de realizar a análise fatorial da Escala de Resiliência Acadêmica. Foi utilizado o método de componentes principais e rotação oblimin. Foi previamente estabelecido que fossem formados três fatores, como a escala original.

Os três fatores apresentam o *eigenvalue* maior que um, e explicam 44,40% da variância, sendo respectivamente 30,60%, 8,25% e 5,55%. Ou seja, os três fatores explicam 44,40% do constructo que mede. O Teste Scree mostra os *eigenvalues* e na Figura 44 encontra-se a representação gráfica deste.

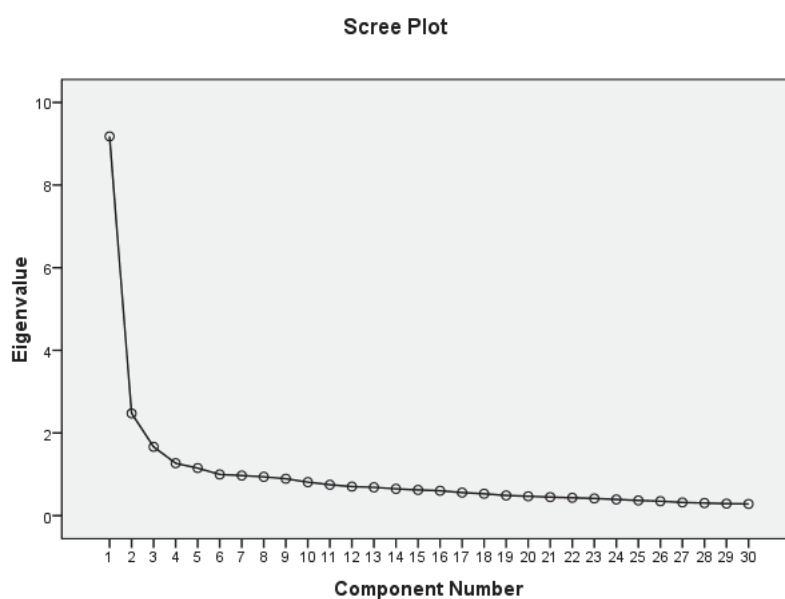


Figura 44: *Eigenvalues* e componentes da análise fatorial confirmatória da Escala de Resiliência Acadêmica.

É possível observar uma queda dos *eigenvalues* mostrando que há três fatores a ser considerados. Para averiguar quais itens devem ser atribuídos a cada fator foi preciso analisar a carga fatorial de cada item da escala. Estes devem ser maiores que 0,3, e quando o mesmo item é apontado em dois fatores, deve-se priorizar o que possui a carga fatorial maior. A carga fatorial encontra-se na Tabela 8.

Tabela 8: Cargas fatoriais da análise fatorial confirmatória de cada item da Escala de Resiliência Acadêmica

| Item | Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 |
|--|---------|---------|---------|
| 1. Eu não aceitaria o feedback do professor. | | | -0,32 |
| 2. Eu usaria o feedback para melhorar o meu trabalho. | 0,52 | | |
| 3. Eu simplesmente desistiria. | | | -0,50 |
| 4. Eu utilizaria essa situação para me motivar. | 0,59 | | |
| 5. Eu mudaria os meus planos de carreira. | | | -0,67 |
| 6. Eu provavelmente me sentiria irritado. | | 0,62 | |
| 7. Eu começaria a pensar que são poucas as minhas chances de sucesso na universidade. | | 0,53 | -0,31 |
| 8. Eu veria a situação como um desafio. | 0,54 | | |
| 9. Eu faria o meu melhor para parar de ter pensamentos negativos. | 0,51 | | |
| 10. Eu veria a situação como temporária. | 0,51 | | |
| 11. Eu trabalharia ainda mais duro. | 0,65 | | |
| 12. Eu provavelmente me sentiria deprimido. | | 0,78 | |
| 13. Eu tentaria pensar em novas soluções. | 0,66 | | |
| 14. Eu ficaria muito desapontado. | | 0,78 | |
| 15. Eu culparia o professor. | | | -0,31 |
| 16. Eu iria continuar tentando. | 0,61 | | -0,36 |
| 17. Eu não mudaria os meus planos e ambições em longo prazo. | | | -0,48 |
| 18. Eu usaria os meus sucessos do passado para ajudar a me motivar. | 0,60 | | |
| 19. Eu pensaria que teria poucas chances de conseguir um emprego. | | 0,45 | -0,36 |
| 20. Eu começaria a monitorar e avaliar minhas realizações e esforços. | 0,75 | | |
| 21. Eu buscaria ajuda dos meus professores. | 0,47 | | |
| 22. Eu me incentivaria. | 0,66 | | |
| 23. Eu pararia de entrar em pânico. | 0,31 | 0,46 | |
| 24. Eu tentaria formas diferentes de estudar. | 0,63 | | |
| 25. Eu estabeleceria meus próprios objetivos para realizá-los. | 0,71 | | |
| 26. Eu procuraria encorajamento da minha família e amigos. | 0,51 | | |
| 27. Eu tentaria pensar mais nas minhas forças e fraquezas para me ajudar a trabalhar melhor. | 0,71 | | |
| 28. Eu sentiria que tudo está arruinado e dando errado. | | 0,56 | -0,31 |
| 29. Eu começaria a me impor recompensas e punições dependendo do meu desempenho. | | | 0,51 |
| 30. Eu esperaria ansiosamente para mostrar que eu posso melhorar as minhas notas. | 0,60 | | |

É possível analisar que o Fator 1 engloba os itens 2, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27 e 30; o Fator 2 os itens 6, 7, 12, 14, 19, 23 e 28; e o Fator 3 os itens 1, 3, 5, 15, 17 e 29.

Os itens da escala original apresentam algumas semelhanças com as encontradas na presente pesquisa, sendo que na original o Fator 1 contém os itens

1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 30; o Fator 2 com os itens 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27 e 29; e o Fator 3 os itens 6, 7, 12, 14, 19, 23 e 28.

A correlação entre os fatores encontra-se na Tabela 9.

Tabela 9: Correlações entre os fatores da análise fatorial confirmatória

| | Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 |
|---------|---------|---------|---------|
| Fator 1 | 1 | 0,24 | -0,30 |
| Fator 2 | 0,24 | 1 | -0,12 |
| Fator 3 | -0,30 | -0,12 | 1 |

É possível observar que o fator 3 se correlaciona negativamente com os outros fatores. A escala original também apresenta o fator 3 inversamente correlacionado.

Ao comparar a análise fatorial exploratória e confirmatória é possível afirmar que apesar dos cinco fatores explicarem melhor o constructo da resiliência acadêmica, não há diferenças no gráfico dos *eigenvalues* e na variância acumulada, mostrando que não há grande diferença entre a estrutura fatorial de três e cinco fatores.

Os itens em cada fator da análise fatorial confirmatória possuem algumas semelhanças, e ao analisar as correlações entre os fatores da escala original no presente estudo, mostram-se maiores do que as apresentadas na análise fatorial do estudo original. Dessa forma, optou-se por manter os mesmos itens em cada fator da escala original.

7.2.3 Correlação de Spearman

Foi realizado o teste estatístico de correlação de Spearman para analisar as correlações existentes entre as variáveis analisadas no presente estudo, e estas podem ser analisadas na Tabela 10.

Tabela 10: Correlações de Spearman entre as variáveis analisadas no presente trabalho

| | Período que estuda | Idade | Renda familiar | Importância da crença religiosa | Otimismo | Satisfação com a vida | Afetos Negativos | Afetos Positivos | MBI – Exaustão Emocional | MBI – Descrença | MBI – Eficácia Profissional | ERA | ERA – Perseverança | ERA – Reflexão e busca de ajuda | ERA – Respostas afetivas e emocionais negativas |
|---|--------------------|---------|----------------|---------------------------------|----------|-----------------------|------------------|------------------|--------------------------|-----------------|-----------------------------|---------|--------------------|---------------------------------|---|
| Período que estuda | 1 | 0,31** | 0,11* | -0,02 | -0,01 | 0,01 | 0,08 | 0,04 | 0,18** | 0,06 | -0,10* | -0,02 | -0,02 | 0,01 | -0,02 |
| Idade | 0,31** | 1 | 0,03 | 0,01 | 0,06 | -0,00 | -0,13** | 0,13** | -0,10* | -0,12** | 0,11* | 0,07 | 0,04 | 0,02 | -0,17** |
| Renda familiar | 0,11* | 0,03 | 1 | -0,04 | 0,09 | 0,28** | -0,11* | 0,11* | -0,09 | -0,10* | 0,06 | 0,10* | 0,09 | 0,10* | 0,06 |
| Importância da crença religiosa | -0,02 | 0,01 | -0,04 | 1 | 0,26** | 0,19** | -0,13** | 0,16** | -0,03 | -0,09 | 0,14** | 0,23** | 0,19** | 0,22** | -0,18** |
| Otimismo | -0,01 | 0,06 | 0,09 | 0,26** | 1 | 0,47** | -0,45** | 0,54** | -0,32** | -0,45** | 0,43** | 0,54** | 0,49** | 0,40** | -0,49** |
| Satisfação com a vida | 0,01 | -0,00 | 0,28** | 0,19** | 0,47** | 1 | -0,42** | 0,49** | -0,27** | -0,39** | 0,36** | 0,48** | 0,44** | 0,39** | -0,37** |
| Afetos Negativos | 0,08 | -0,13** | -0,11* | -0,13** | -0,45** | -0,42** | 1 | -0,42** | 0,48** | 0,41** | -0,30** | -0,42** | -0,31** | -0,23** | 0,50** |
| Afetos Positivos | 0,04 | 0,13** | 0,11* | 0,16** | 0,54** | 0,49** | -0,42** | 1 | -0,32** | -0,43** | 0,49** | 0,55** | 0,42** | 0,44** | -0,48** |
| MBI – Exaustão Emocional | 0,18** | -0,10* | -0,09 | -0,03 | -0,32** | -0,27** | 0,48** | -0,32** | 1 | 0,56** | -0,26** | -0,39** | -0,33** | -0,21** | 0,36** |
| MBI – Descrença | 0,06 | -0,12** | -0,10* | -0,09 | -0,45** | -0,39** | 0,41** | -0,43** | 0,56** | 1 | -0,45** | -0,51** | -0,49** | -0,35** | 0,39** |
| MBI – Eficácia Profissional | -0,10* | 0,11* | 0,06 | 0,14** | 0,43** | 0,36** | -0,30** | 0,49** | -0,26** | -0,45** | 1 | 0,49** | 0,47** | 0,42** | -0,37** |
| ERA | -0,02 | 0,07 | 0,10* | 0,23** | 0,54** | 0,48** | -0,42** | 0,55** | -0,39** | -0,51** | 0,49** | 1 | 0,89** | 0,83** | -0,76** |
| ERA – Perseverança | -0,02 | 0,04 | 0,09 | 0,19** | 0,49** | 0,44** | -0,31** | 0,42** | -0,33** | -0,49** | 0,47** | 0,89** | 1 | 0,66** | -0,54** |
| ERA – Reflexão e busca de ajuda | 0,01 | 0,02 | 0,10* | 0,22** | 0,40** | 0,39** | -0,23** | 0,44** | -0,21** | -0,35** | 0,42** | 0,83** | 0,66** | 1 | -0,44** |
| ERA – Respostas afetivas e emocionais negativas | -0,02 | -0,17** | 0,06 | -0,18** | -0,49** | -0,37** | 0,50** | -0,48** | 0,36** | 0,39** | -0,37** | -0,76** | -0,54** | -0,44** | 1 |

* Correlação com nível de significância a 0,05 ** Correlação com nível de significância a 0,01

Foi encontrada correlação positiva e significativa entre o período que está cursando com a idade, sendo que maior a idade, mais avançado o estudante está no curso; renda familiar, sendo que quanto maior o período, maior a renda declarada; maior a exaustão emocional nos períodos finais do curso; e menor sentimento de eficácia profissional quanto mais avançado estiver no curso.

Quanto maior a idade do estudante menos afetos negativos apresenta, mais afetos positivos, menor exaustão emocional, menor descrença, maior sentimento de eficácia profissional e menos respostas afetivas e emocionais negativas diante da adversidade de notas baixas no Ensino Superior. Albuquerque, Noriega, Martins e Neves (2008) encontraram correlação entre o bem-estar e a idade, porém na presente pesquisa foi somente encontrada correlação entre os afetos positivos e negativos, não sendo possível fazer tal suposição realizada pelos autores.

Em relação à renda familiar, quanto maior os estudantes declaram que ela é, maior é a satisfação com a vida, menores são os sentimentos de afetos negativos, maiores são os sentimentos de afetos positivos, menor é a descrença e maior é a reflexão e busca de ajuda diante de notas baixas no Ensino Superior.

Foi encontrada correlação positiva entre a importância dada à crença religiosa e o otimismo, a satisfação com a vida, afetos positivos, eficácia profissional, resiliência acadêmica, perseverança e reflexão e busca de ajuda. Há correlação negativa em ter a importância dada à crença religiosa, os afetos negativos e respostas afetivas e emocionais negativas. Watson e Naragon (2009) e Woyciekoski, Stenert e Hutz (2012) afirmam que a crença religiosa está relacionada ao bem-estar, o que foi encontrado na presente pesquisa, pois para avaliar o bem-estar analisa-se a satisfação com a vida, os afetos positivos e negativos.

O otimismo se correlacionou de forma positiva com a satisfação com a vida, afetos positivos, eficácia profissional, resiliência acadêmica, perseverança, reflexão e busca de ajuda, e negativamente com respostas afetivas e emocionais negativas. Carver, Scheier e Segerstrom (2010), Gómez-Moliner e cols. (2018) e Weber e cols. (2018) encontram em suas pesquisas correlação entre otimismo e resiliência. Apesar de na presente pesquisa ter sido avaliada a resiliência acadêmica, esse é um indicativo da correlação entre as variáveis. Foram encontradas correlações negativas entre o otimismo e os afetos negativos, a exaustão emocional e a descrença. Lui e cols. (2016) realizaram uma pesquisa na qual encontraram correlação entre o bem-estar e o otimismo assim como na presente pesquisa.

A satisfação com a vida está correlacionada positivamente com os afetos positivos, a eficácia profissional, a resiliência acadêmica, a perseverança, a reflexão e busca de ajuda. E está correlacionada negativamente aos afetos negativos, a exaustão emocional, a descrença e respostas afetivas e emocionais negativas.

Os afetos negativos estão correlacionados positivamente à exaustão emocional, à descrença e a respostas afetivas e emocionais. Há correlação negativa entre os afetos positivos, eficácia profissional, resiliência acadêmica, perseverança, reflexão e busca de ajuda.

Os afetos positivos estão correlacionados positivamente com a eficácia profissional, resiliência acadêmica, perseverança, reflexão e busca de ajuda. Foram encontradas correlações negativas com a exaustão emocional, a descrença e respostas afetivas e emocionais negativas.

A exaustão emocional está correlacionada positivamente com a descrença e respostas afetivas e emocionais negativas, e negativamente com a eficácia profissional, resiliência acadêmica, perseverança, reflexão e busca de ajuda.

Foram encontradas correlações negativas entre a descrença com a eficácia profissional, resiliência acadêmica, perseverança, reflexão e busca de ajuda e respostas afetivas e emocionais negativas.

A eficácia profissional está relacionada positivamente com a resiliência acadêmica, a perseverança, a reflexão e busca de ajuda e negativamente com respostas afetivas e emocionais negativas.

A resiliência acadêmica se correlacionou positivamente com todas as suas subescalas, que também se correlacionam positivamente entre si exceto pelo fator respostas afetivas e emocionais negativas, que se correlacionou negativamente.

7.2.4 Regressão Linear e Múltipla

Foi realizado o teste estatístico de regressão linear e múltipla para compreender o efeito que uma variável possui sobre outra. Para a regressão linear a variável dependente foi a resiliência acadêmica (ERA) e como variáveis independentes o otimismo, satisfação com a vida, afetos positivos e eficácia profissional separadamente. A Tabela 11 mostra os resultados encontrados.

Tabela 11: Análise de regressão linear

| Variáveis | | | r | R ² | a | b | p |
|-----------------------|-----------|---|------|----------------|------|-------|------|
| Resiliência | acadêmica | e | 0,50 | 0,25 | 1,89 | 69,59 | 0,00 |
| otimismo | | | | | | | |
| Resiliência | acadêmica | e | 0,48 | 0,23 | 1,34 | 82,95 | 0,00 |
| satisfação com a vida | | | | | | | |
| Resiliência | acadêmica | e | 0,50 | 0,25 | 1,25 | 72,53 | 0,00 |
| afetos positivos | | | | | | | |
| Resiliência | acadêmica | e | 0,45 | 0,20 | 8,62 | 75,17 | 0,00 |
| eficácia profissional | | | | | | | |

É possível analisar que o otimismo, assim como os afetos positivos, explica 25% da variável resiliência acadêmica. A satisfação com a vida explica 23% da variável resiliência e a eficácia profissional explica 20%. Todos os resultados foram estatisticamente significativos. Como essa análise é realizada separadamente, decidiu-se criar um modelo no qual todas as variáveis independentes são adicionadas simultaneamente para compreender como elas preveem em conjunto a variável resiliência acadêmica.

Para realizar a regressão múltipla foi levado em consideração como variável dependente a resiliência acadêmica e como variáveis independentes o otimismo, satisfação com a vida, afetos positivos e eficácia profissional. Foi escolhido o método *stepwise*, no qual as variáveis são adicionadas simultaneamente e o programa determina a ordem que elas se apresentam no modelo. A Tabela 12 mostra os resultados encontrados.

Tabela 12: Análise de regressão múltipla

| Variáveis | b | β | r | R ² | Durbin-Watson | p |
|-----------------------|-------|---------|------|----------------|---------------|------|
| Modelo | N/A | N/A | 0,61 | 0,37 | 1,83 | 0,00 |
| Resiliência acadêmica | 51,39 | 0 | 0,61 | 0,37 | 1,83 | 0,00 |
| Otimismo | 0,79 | 0,21 | 0,61 | 0,37 | 1,83 | 0,00 |
| Satisfação com a vida | 0,59 | 0,21 | 0,61 | 0,37 | 1,83 | 0,00 |
| Afetos positivos | 0,46 | 0,18 | 0,61 | 0,37 | 1,83 | 0,00 |
| Eficácia profissional | 3,61 | 0,19 | 0,61 | 0,37 | 1,83 | 0,00 |

Nota: N/A – Não se aplica.

O modelo sugere que as variáveis otimismo, satisfação com a vida, afetos positivos e eficácia profissional se correlacionam com a resiliência acadêmica de forma significativa estatisticamente a 0,61. E essas variáveis explicam 37% dos valores de resiliência acadêmica. Esse resultado indica que foram avaliadas algumas variáveis que podem influenciar esse constructo, porém ainda há outras variáveis que podem melhor explicá-la e devem ser exploradas em estudos futuros.

7.2.5 Mann Whitney U

Foi realizada a categorização das escalas nos percentis 40 e 60. Valores que se encontravam abaixo do percentil 40 foram considerados baixos, entre 40 e 60 foram considerados medianos e acima de 60 foram considerados altos. Na Tabela 13 encontram-se os valores de cada escala.

Tabela 13: Valores da categorização das variáveis analisadas nos percentis 40 e 60

| | Escores baixos | Escores médios | Escores altos |
|--|----------------|-------------------|---------------|
| Otimismo (Min=6; Máx=30) | Abaixo de 22 | Entre 22 e 25 | Acima de 25 |
| Afetos Positivos (Min=10; Máx=50) | Abaixo de 30 | Entre 30 e 35 | Acima de 35 |
| Afetos Negativos (Min=10; Máx=50) | Abaixo de 21 | Entre 21 e 27 | Acima de 27 |
| Satisfação com a vida (Min=5; Máx=35) | Abaixo de 20 | Entre 20 e 24 | Acima de 24 |
| ERA Total (Min=30; Máx=150) | Abaixo de 109 | Entre 109 e 120 | Acima de 120 |
| ERA Perseverança (Min=14; Máx=70) | Abaixo de 57 | Entre 57 e 61 | Acima de 61 |
| ERA Reflexão e busca de ajuda (Min=9; Máx=45) | Abaixo de 32 | Entre 32 e 36 | Acima de 36 |
| ERA Respostas afetivas e emocionais negativas (Min=7; Máx=35) | Acima de 25 | Entre 21 e 25 | Abaixo de 21 |
| MBI Exaustão Emocional (Min=0; Máx=6) | Abaixo de 3 | Entre 3 e 3,60 | Acima de 3,60 |
| MBI Descrença (Min=0; Máx=6) | Abaixo de 1,17 | Entre 1,17 e 1,83 | Acima de 1,83 |
| MBI Eficácia Profissional (Min=0; Máx=6) | Abaixo de 4 | Entre 4 e 4,67 | Acima de 4,67 |

Foram avaliadas as médias e desvio padrão das escalas aplicadas na presente pesquisa e encontram-se na Tabela 14.

Tabela 14: Médias e desvio padrão das escalas aplicadas em estudantes de três instituições de Ensino Superior

| | Psicologia | Direito | Matemática | Medicina | Física | Eng. Biop.* |
|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| | Média (Desvio Padrão) | Média (Desvio Padrão) | Média (Desvio Padrão) | Média (Desvio Padrão) | Média (Desvio Padrão) | Média (Desvio Padrão) |
| Otimismo (Min= 6; Máx= 30) | 23,56 (5,13) | 23,19 (5,25) | 21,21 (5,44) | 22,17 (4,70) | 19,08 (5,15) | 19,73 (6,70) |
| Afetos Positivos (Min=10; Máx=50) | 32,17 (7,82) | 32,58 (8,47) | 32,10 (8,23) | 32,59 (7,71) | 29,92 (8,36) | 26,00 (7,15) |
| Afetos Negativos (Min= 0; Máx=50) | 22,80 (9,06) | 25,05 (9,74) | 27,72 (8,61) | 25,56 (9,43) | 24,37 (8,48) | 29,48 (7,27) |
| Satisfação com a vida (Min=5; Máx=35) | 21,47 (6,39) | 21,37 (7,10) | 21,45 (8,19) | 24,49 (7,15) | 19,63 (7,29) | 20,50 (6,40) |
| ERA Total (Min=30; Máx=150) | 114,12 (18,92) | 113,29 (20,76) | 109,41 (22,11) | 113,89 (18,18) | 104,25 (18,69) | 103,75 (17,26) |
| ERA Perseverança (Min=14; Máx=70) | 58,14 (10,30) | 57,32 (10,39) | 55,82 (9,58) | 57,00 (9,35) | 54,20 (9,98) | 55,80 (6,80) |
| ERA Reflexão e busca de ajuda (Min=9; Máx=45) | 32,79 (7,22) | 33,52 (7,50) | 31,10 (6,67) | 34,35 (6,76) | 29,92 (5,68) | 31,32 (6,33) |
| ERA Respostas afetivas e emocionais negativas (Min=7; Máx=35) | 23,35 (6,08) | 23,08 (6,73) | 21,50 (8,26) | 21,87 (6,55) | 20,84 (6,92) | 16,67 (6,01) |
| MBI Exaustão Emocional (Min=0; Máx=6) | 2,71 (1,12) | 3,34 (1,10) | 3,59 (1,19) | 3,27 (1,00) | 3,20 (1,02) | 4,00 (0,82) |
| MBI Descrença (Min=0; Máx=6) | 1,32 (0,95) | 1,56 (1,09) | 1,87 (1,18) | 1,62 (1,10) | 1,79 (1,05) | 2,53 (1,19) |
| MBI Eficácia Profissional (Min=0; Máx=6) | 4,67 (1,09) | 4,37 (1,07) | 4,13 (1,19) | 4,20 (1,02) | 3,78 (0,96) | 3,57 (0,81) |

* Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia

É possível observar que na escala de otimismo os estudantes de todos os cursos se encontram no escore médio, exceto os de Matemática, Física e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia que o escore é baixo; os afetos positivos apresentam escores médios exceto nos cursos de Física e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, com escore baixo; os afetos negativos tem escores médios em todos os cursos exceto no de Matemática e no de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, que estão com escores altos; os estudantes de todos os cursos apresentam escore médio de satisfação com a vida, exceto os de Medicina, que está acima da média e os de Física que estão abaixo da média; Os

escores de resiliência acadêmica encontram-se no escore médio, exceto nos cursos de Física e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia que estava abaixo da média; na subescala perseverança foram encontrados escores médios exceto nos cursos de Matemática, Física e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, com escores baixos; na subescala reflexão e busca de ajuda são encontrados escores médios, exceto nos cursos de Matemática, Física e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, que apresentaram escores baixos; na subescala respostas afetivas e emocionais negativas os escores foram medianos, exceto nos cursos de Física e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, que foram baixas; foram encontrados baixos escores de exaustão emocional nos estudantes de Psicologia, escores médios nos estudantes de Direito, Matemática, Medicina e Física, e alto no curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia; foram encontrados escores medianos de descrença em todos os cursos, exceto em Matemática, Física e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, com escores altos; e foram encontrados escores altos de eficácia profissional, exceto nos cursos de Física e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, com escores baixos.

Em nenhum curso os estudantes estão acometidos pela síndrome de *burnout*. Peleias e cols. (2017) relatam ser necessário que os níveis de exaustão emocional e descrença maiores que quatro e de eficácia profissional menores que dois para afirmar que os estudantes estão acometidos pela síndrome. O curso de Psicologia apresentou as maiores médias na maior parte dos constructos avaliados. Como havia poucos estudantes matriculados no Centro Universitário os questionários foram aplicados em todos os estudantes, inclusive os que frequentam os períodos iniciais, o que pode justificar haver menores sintomas da síndrome de *burnout* e melhores médias das outras variáveis. Outra hipótese é o fato de o curso de Psicologia apresentar em sua matriz curricular conteúdos que podem fazer os estudantes refletirem sobre aspectos positivos da sua vida e colocá-los em prática.

Na Tabela 15 encontra-se o número e o percentual de alunos dos cursos de maior evasão que se encontram nos escores baixo, médio e alto das escalas aplicadas. Foram considerados apenas os casos válidos, ou seja, os que responderam a todos os itens dos questionários.

É possível observar que os estudantes apresentaram ou escores altos ou baixos com maior frequência. Como foi estabelecido os percentis altos como maiores que 60% e baixos como menores que 40%, sobram 20%, o que é uma margem pequena e justifica os dados encontrados. Os alunos de Psicologia mostraram escores altos em aspectos positivos e baixos em aspectos negativos (exceto na escala de afetos positivos). Os acadêmicos dos cursos de Matemática e Física apresentaram em sua maioria escores altos em aspectos negativos e escores baixos em aspectos positivos.

Na Tabela 16 encontra-se o número e o percentual de alunos dos cursos de menor evasão que se encontram nos escores baixo, médio e alto de cada escala. Foram considerados apenas os casos válidos, ou seja, os que responderam a todos os itens dos questionários.

Os estudantes apresentaram ou escores altos ou baixos com maior frequência. Como foi estabelecido os percentis altos como maiores que 60% e baixos como menores que 40%, sobram 20%, o que é uma margem pequena e justifica os dados encontrados. É possível analisar o fato de o curso de Medicina apresentar em sua maioria escores baixos e altos, e o curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia apresentar escores baixos em aspectos positivos e altos em aspectos negativos. Esse é um dado que chama a atenção por esse ser um curso de menor evasão, e mesmo assim eles permanecem no Ensino Superior.

Foi realizado o teste estatístico Mann Whitney U, a solução não paramétrica do Teste t , para analisar se há diferenças estatisticamente significativas entre as maiores e menores médias encontradas nos cursos. Os dados podem ser analisados na Tabela 17.

Tabela 17: Comparação da maior e menor média de cada variável analisada pelo teste Mann Whitney U

| | Menor Média | Maior Média | U | Z | p | r |
|---|-------------|-------------|--------|-------|------|------|
| Otimismo | Física | Psicologia | 337,00 | -3,44 | 0,01 | 0,00 |
| Afetos Positivos | Eng. Biop.* | Medicina | 463,00 | -3,42 | 0,00 | 0,00 |
| Afetos Negativos | Psicologia | Eng. Biop.* | 350,00 | -3,27 | 0,00 | 0,00 |
| Satisfação com a vida | Física | Medicina | 592,50 | -2,91 | 0,00 | 0,00 |
| ERA Total | Eng. Biop.* | Medicina | 519,00 | -2,25 | 0,02 | 0,00 |
| ERA Perseverança | Física | Psicologia | 398,50 | -1,89 | 0,06 | 0,00 |
| ERA Reflexão e busca de ajuda | Física | Medicina | 520,50 | -2,86 | 0,00 | 0,00 |
| ERA Respostas afetivas e emocionais negativas | Eng. Biop.* | Psicologia | 262,00 | -3,83 | 0,00 | 0,00 |
| MBI Exaustão Emocional | Psicologia | Eng. Biop.* | 239,00 | -4,48 | 0,00 | 0,00 |
| MBI Descrença | Psicologia | Eng. Biop.* | 286,00 | -4,04 | 0,00 | 0,00 |
| MBI Eficácia Profissional | Psicologia | Eng. Biop.* | 251,50 | -4,27 | 0,00 | 0,00 |

* Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia

É possível analisar que há diferenças estatisticamente significativas entre os cursos com maior e menor média das variáveis analisadas, exceto na subescala da Escala de Resiliência Acadêmica denominada Perseverança ($p=0,06$). Ou seja, ao comparar as médias encontradas entre os dois cursos constatou-se que há cursos de maior e menor evasão, como na variável afetos negativos (Psicologia e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia), satisfação com a vida (Física e Medicina), reflexão e busca de ajuda (Física e Medicina), e todas as subescalas da síndrome de *burnout* (Psicologia e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia). Porém há cursos de maior evasão que apresentam as médias mais altas e baixas, como na variável otimismo, assim como os de menor evasão, como nas variáveis afetos positivos e ERA total (Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia e Medicina).

Foi realizado o teste estatístico Mann Whitney U para analisar se há diferenças estatisticamente significativas entre as médias encontradas entre os três cursos de maior evasão e os três cursos de menor evasão conjuntamente. Ao comparar as médias foi encontrada diferença significativa com a exaustão emocional e a reflexão e busca de ajuda. Os dados podem ser analisados na Tabela 18.

Tabela 18: Médias encontradas nos cursos de menor e maior evasão pelo teste Mann Whitney U

| | Média Menor evasão | Média Maior evasão | U | Z | p | r |
|---------------------------|--------------------------|-----------------------|----------|-------|------|------|
| Exaustão emocional | 3,38 | 3,07 | 15744,50 | -2,35 | 0,02 | 0,01 |
| Reflexão e busca de ajuda | 33,52 | 31,62 | 14639,50 | -2,52 | 0,01 | 0,01 |

Os estudantes que estão nos cursos de menor evasão possuem maiores médias de exaustão emocional, porém também possuem maiores médias no quesito reflexão ou busca de ajuda, uma subescala da Resiliência Acadêmica. Ou seja, mesmo se sentindo cansados emocionalmente devido aos seus estudos, conseguem pensar melhor diante das adversidades e refletir e buscar ajuda de outras formas quando apresentam dificuldades. Durante a realização da entrevista

com Maria Helena Diniz, estudante de Direito, esta afirmou que buscou aprender métodos de estudo que otimizassem sua aprendizagem. Marie Curie, estudante de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, mostrou que realizar atividades na universidade a faz ficar mais envolvida e querer permanecer no curso apesar das dificuldades que encontra. Esses podem ser fatores que auxiliam a se manter estudando apesar das adversidades.

Foram comparadas as médias de estudantes do gênero feminino e masculino. Os dados encontram-se na Tabela 19.

Tabela 19: Médias encontradas de acordo com o gênero pelo teste Mann Whitney U

| | Média Feminino | Média Masculino | U | Z | p | r |
|---|----------------|-----------------|----------|-------|------|------|
| Otimismo | 21,96 | 23,49 | 19514,50 | -3,03 | 0,00 | 0,01 |
| Afetos negativos | 26,56 | 23,12 | 19279,50 | -3,72 | 0,00 | 0,02 |
| Afetos positivos | 30,43 | 34,39 | 17448,50 | -4,94 | 0,00 | 0,02 |
| Exaustão emocional | 3,43 | 3,10 | 20494,00 | -2,79 | 0,00 | 0,01 |
| Descrença | 1,71 | 1,49 | 21347,00 | -2,25 | 0,02 | 0,01 |
| Eficácia profissional | 4,20 | 4,42 | 21016,50 | -2,40 | 0,02 | 0,01 |
| Respostas afetivas e emocionais negativas | 21,06 | 24,19 | 16318,00 | -4,65 | 0,00 | 0,02 |

Os estudantes do gênero masculino apresentam maiores médias de otimismo, afetos positivos, eficácia profissional e diante de dificuldades acadêmicas e apresentam mais respostas afetivas e emocionais negativas. As estudantes do gênero feminino apresentam médias maiores de afetos negativos e exaustão emocional. Em um estudo realizado por Gomes e Cruz (2004) afirmou-se que as mulheres apresentam maiores médias de exaustão emocional e descrença do que os homens, e isso pode ocorrer pela pressão social de desempenho feminino e a dupla jornada de trabalho. Muitas vezes as mulheres, além de estudar, também precisam conciliar afazeres domésticos, o que as sobrecarregam.

7.2.6 Chi-Quadrado

Foi realizado o teste estatístico Chi-Quadrado para analisar as relações entre as variáveis categóricas do presente estudo. As escalas de otimismo, satisfação com a vida, afetos positivos e negativos, subescalas do *Maslach Burnout Inventory*, resiliência acadêmica e suas subescalas foram categorizadas

em escores baixos (abaixo do percentil 40), médio (percentil 40 a 60) e alto (acima do percentil 60).

Ao analisar a variável Curso que estuda foram encontradas as relações que se encontram na Tabela 20.

Tabela 20: Percentual das relações encontradas na variável Curso que estuda

| Variável | Categoria | Percentual |
|------------|---|------------|
| Direito | Muita importância à crença religiosa | 67,20% |
| Física | Baixo otimismo | 73,11% |
| Eng. Biop* | Não sentir dificuldade relacionada à vida acadêmica | 96,30% |
| Eng. Biop | Alto afetos negativos | 76,00% |
| Eng. Biop | Alta exaustão emocional | 69,00% |
| Eng. Biop | Alta descrença | 76,00% |
| Eng. Biop | Baixa eficácia profissional | 76,00% |
| Eng. Biop | Altas respostas afetivas e emocionais negativas | 75,00% |

* Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia

Foi encontrada relação entre os estudantes que cursam Direito e estes atribuírem muita importância à crença religiosa ($X^2=60,56$; $p=0,00$) e entre ser estudante de Física e apresentar escores baixos de otimismo ($X^2=22,84$; $p=0,01$).

Os estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia apresentaram relação entre seis variáveis: não sentir dificuldade relacionada à vida acadêmica ($X^2=12,10$; $p=0,03$), apresentar escores mais altos de afeto negativo ($X^2=27,34$; $p=0,00$), escores altos de exaustão emocional ($X^2=30,59$; $p=0,00$), altos escores de descrença ($X^2=23,73$; $p=0,01$), baixa eficácia profissional ($X^2=30,58$; $p=0,00$) e escores mais altos de respostas afetivas negativas diante de notas baixas na universidade ($X^2=9,86$; $p=0,03$). Esse é um dado que parece ambíguo, pois ao mesmo tempo que estudantes afirmam não sentir dificuldades acadêmicas, apresentam indícios de que as possuem. Uma hipótese é que pela complexidade exigida pelo curso, os estudantes acreditam que as adversidades são inerentes ao Ensino Superior, considerando como algo esperado, e não uma dificuldade. Uma dificuldade abordada tanto por Marie Curie como por Pasteur durante as entrevistas foi a dificuldade de realização de estágios durante o curso em razão da alta carga horária de aulas. Não conseguir colocar em prática o que aprende pode ser frustrante e levar a sentimentos de baixa eficácia profissional e de que seus esforços possam não estar sendo adequados.

Ao analisar a variável Importância da crença religiosa, que se divide em *Nenhuma, Pouca, Mais ou Menos e Muita*, foram encontradas as relações que encontram na Tabela 21:

Tabela 21: Percentual das relações encontradas na variável Importância da crença religiosa

| Variável | Categoria | Percentual |
|---------------------|---|------------|
| Nenhuma importância | Baixa reflexão e busca de ajuda | 64,20% |
| Nenhuma importância | Altas respostas afetivas e emocionais negativas | 55,80% |
| Pouca importância | Alto afetos negativos | 55,80% |
| Mais ou menos | Baixa eficácia profissional | 58,80% |
| Muita importância | Alto otimismo | 51,90% |
| Muita importância | Alta satisfação com a vida | 50,20% |
| Muita importância | Alto afetos positivos | 46,00% |
| Muita importância | Alta resiliência acadêmica | 51,20% |
| Muita importância | Alta Perseverança | 51,60% |

Foram encontradas relações entre não dar nenhuma importância à crença religiosa e baixos escores de reflexão e busca de ajuda ($X^2=28,89$; $p=0,00$), ou seja, pessoas que acreditam que a religião não é importante em sua vida refletem pouco sobre a sua vida acadêmica e buscam pouca ajuda quando apresenta dificuldades no ambiente escolar; e nenhuma importância à crença religiosa e altos escores de respostas negativas afetivas e emocionais ($X^2=16,46$; $p=0,00$).

Dar pouca importância à crença religiosa está relacionado a altos escores de afetos negativos ($X^2=25,56$; $p=0,00$). Acreditar que a crença religiosa é mais ou menos importante está relacionado a baixos escores de eficácia profissional ($X^2=18,10$; $p=0,01$).

Atribuir muita importância à crença religiosa está relacionado à cinco variáveis: altos escores de otimismo ($X^2=17,65$; $p=0,01$), altos escores de satisfação com a vida ($X^2=25,39$; $p=0,00$), altos escores de afetos positivos ($X^2=14,84$; $p=0,02$), altos escores de resiliência acadêmica ($X^2=21,24$; $p=0,00$) e altos escores de perseverança ($X^2=15,94$; $p=0,01$). Esse é um dado relevante pois mostra que, independente da religião que o estudante tenha, esta auxilia em sua vida acadêmica de forma positiva. Os dados encontrados estão de acordo com Watson e Naragon (2009) e Woyciekoski, Stenert e Hutz (2012), que afirmam haver relação entre crença religiosa e bem-estar. De acordo com o Censo de 2010 realizado pelo IBGE, apenas 2,92% dos brasileiros afirmam não ter religião. Esse

dado indica a importância dada em nosso país na crença de algo maior que pode ser um amparo nos momentos de dificuldade.

A variável Sentir alguma dificuldade relacionada à vida acadêmica é dividida entre *sim* e *não*, e está relacionada com quatro categorias, que se encontram na Tabela 22:

Tabela 22: Percentual das relações encontradas na variável Sentir alguma dificuldade relacionada à vida acadêmica

| Variável | Categoria | Percentual |
|------------------------|---|------------|
| Não sentir dificuldade | Baixa exaustão emocional | 61,70% |
| Não sentir dificuldade | Alta eficácia profissional | 55,00% |
| Não sentir dificuldade | Alta resiliência acadêmica | 55,00% |
| Sentir dificuldade | Altas respostas afetivas e emocionais negativas | 43,30% |

Foi encontrada relação entre não apresentar dificuldades relacionadas à vida acadêmica e baixos escores de exaustão emocional ($X^2=12,46$; $p=0,00$), altos escores de eficácia profissional ($X^2=13,76$; $p=0,00$) e altos escores de resiliência acadêmica ($X^2=6,03$; $p=0,05$). Afirmar ter sentido dificuldades está relacionado a altas respostas afetivas e emocionais negativas ($X^2=9,12$; $p=0,10$). Estudantes que não apresentam dificuldades possuem mais facilidade em lidar com a rotina da vida acadêmica, mas mesmo que já tenham passado por dificuldades, não se deixam abater por causa delas.

A variável Já pensou em desistir do curso está dividida em *sim* e *não*, e se relacionou com as categorias apresentadas na Tabela 23.

Tabela 23: Percentual das relações encontradas na variável “Já pensou em desistir do curso”

| Variável | Categoria | Percentual |
|----------|---|------------|
| Não | Alto otimismo | 57,60% |
| Não | Alta satisfação com a vida | 56,70% |
| Não | Baixo afetos negativos | 55,11% |
| Não | Baixa exaustão emocional | 56,30% |
| Não | Baixa descrença | 63,90% |
| Não | Alta perseverança | 59,10% |
| Não | Alta reflexão e busca de ajuda | 50,50% |
| Sim | Baixo afetos positivos | 53,80% |
| Sim | Baixa eficácia profissional | 53,00% |
| Sim | Baixa resiliência acadêmica | 55,00% |
| Sim | Altas respostas afetivas e emocionais negativas | 50,20% |
| Sim | Sentir dificuldade no curso | 91,80% |

Não pensar em desistir do curso está relacionado a altos escores de otimismo ($X^2=34,48$; $p=0,00$), altos escores de satisfação com a vida ($X^2=31,87$; $p=0,00$), baixos escores de afetos negativos ($X^2=25,96$; $p=0,00$), baixos escores de exaustão emocional ($X^2=47,16$; $p=0,00$) baixos escores de descrença ($X^2=65,98$; $p=0,00$), altos escores de perseverança ($X^2=31,94$; $p=0,00$) e altos escores de reflexão e busca de ajuda ($X^2=13,68$; $p=0,00$).

Pensar em desistir do curso está relacionado a baixos escores de afetos positivos ($X^2=23,09$; $p=0,00$), baixos escores de eficácia profissional ($X^2=25,40$; $p=0,00$), baixos escores de resiliência acadêmica ($X^2=33,73$; $p=0,00$), baixos escores de respostas afetivas e emocionais negativas ($X^2=23,69$; $p=0,00$) e já ter sentido alguma dificuldade no curso ($X^2=12,66$; $p=0,00$). Ou seja, ao pensar em largar o curso o estudante pode estar sentindo que não é capaz de dar conta das atividades referentes ao curso. Durante a entrevista com Arquimedes, estudante de Matemática, este afirmou que apesar de ter pensando em desistir do curso, não o fez, pois passou por muitas dificuldades, e ao ter um diploma terá seus esforços compensados.

A variável Gênero, que foi dividida entre *masculino* e *feminino*, apresentaram as relações que constam na Tabela 24.

Tabela 24: Percentual das relações encontradas na variável Gênero

| Variável | Categoria | Percentual |
|----------|---|------------|
| Feminino | Sentir dificuldade relacionada à vida acadêmica | 89,70% |
| Feminino | Muita importância a crença religiosa | 65,80% |

Ser do gênero feminino está relacionado a sentir dificuldade relacionada à vida acadêmica ($X^2=4,77$; $p=0,03$) e atribuir muita importância à crença religiosa ($X^2=15,04$; $p=0,00$). Uma das razões pelas quais a mulher pode sentir maior dificuldade pode ser a sobrecarga devido a pressão que possui para dar conta de várias questões, e geralmente cumpre uma jornada de trabalho com os afazeres domésticos (Gomes & Cruz, 2004).

7.2.7 Análise de Clusters

Foi realizada a análise de clusters para compreender quais dados poderiam ser agrupados por apresentar semelhanças entre si. Foram considerados 349 participantes pois esses responderam a todos os itens de todas as escalas. Foram encontrados quatro grupos, que serão descritos a seguir:

Grupo 1: é composto por 172 estudantes, e estes apresentam baixos índices de afetos negativos, afetos positivos, exaustão emocional, descrença e respostas afetivas e emocionais negativas; e altos índices de otimismo, satisfação com a vida, eficácia profissional, resiliência acadêmica, perseverança, reflexão e busca de ajuda. Esse grupo é composto por 51% dos alunos que estudam de manhã. Há 56% dos homens nesse cluster e 42% das mulheres, sendo 67% dos casados. 50% dos alunos do Centro Universitário, 49% dos alunos da universidade estadual e 34% da universidade federal. Em relação à renda, 55% dos estudantes nesse cluster afirmam ter mais de 6 salários mínimos, e 50% afirmam ter alguma crença religiosa.

Grupo 2: é composto por 96 estudantes, e apresentam índices médios de otimismo, satisfação com a vida, afetos negativos, afetos positivos, exaustão emocional, descrença, eficácia profissional e respostas afetivas e emocionais negativas. Apresentam altos índices de resiliência acadêmica, perseverança e reflexão e busca de ajuda diante das dificuldades acadêmicas. Esse cluster é representado por 33% das mulheres e 18% dos homens.

Grupo 3: é composto por 51 estudantes que apresentam baixos índices de resiliência acadêmica, perseverança, reflexão e busca de ajuda. Apresentam índices médios em otimismo, satisfação com a vida, afetos negativos, afetos positivos, exaustão emocional, descrença e eficácia profissional. Esse cluster é representado por 36% dos alunos da universidade federal, sendo 42% de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, e 18% são mulheres e 16% são homens.

Grupo 4: composto por 30 estudantes, e estes apresentam baixos índices de otimismo, satisfação com a vida, eficácia profissional, resiliência acadêmica, perseverança, reflexão e busca de ajuda e respostas afetivas e emocionais

negativas. Apresentam altos índices de afetos negativos, afetos positivos, exaustão emocional e descrença. Esse cluster engloba 4% dos que estudam no período integral, e 10% dos dos que estudam em um único período, sendo 7% das mulheres e 10% dos homens. Ao todo 40% são separados e 30% com renda menor que um salário mínimo.

É possível observar que os estudantes que estão no primeiro cluster apresentam características mais positivas, renda maior e são casados. A partir do segundo cluster os índices de características positivas tendem a diminuir e as características negativas tendem a aumentar.

O terceiro cluster chama a atenção pelo fato de se constituir por muitos estudantes do curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, dados que também foram encontrados no teste estatístico Chi-quadrado. Esse é um curso que merece atenção, pois mesmo apresentando baixa evasão, os alunos apresentam dificuldades. Uma hipótese é que, pelo fato de o curso apresentar boa qualidade e se sentem acolhidos, os estudantes permanecem apesar das adversidades encontradas.

O quarto cluster mostra que apesar de apresentar mais fatores de risco, os estudantes que o compõe continuam a frequentar o curso. Uma hipótese é de que estar na universidade pode ser algo reforçador e por esse motivo continuam no curso.

Não foram encontradas diferenças entre os cursos de maior e menor evasão. Com a realização desse teste estatístico não foram encontradas características que indicassem diferenças entre local de estudo e dificuldades que encontram durante a vida universitária.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo avaliar os níveis de resiliência acadêmica, satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos, otimismo e síndrome de *burnout* de acadêmicos de graduação matriculados em cursos com maior e menor índice de evasão de três Instituições de Ensino Superior paranaenses. Para atingir esse objetivo, foram estabelecidos objetivos específicos. A seguir eles serão listados e indicados os resultados encontrados.

O primeiro objetivo específico foi analisar as variáveis sociodemográficas dos participantes da pesquisa relacionando-as com outras variáveis medidas. A amostra da presente pesquisa se mostrou em sua maioria do gênero feminino, jovem, solteira, ingressante no Ensino Superior pelo vestibular tradicional e não recebe nenhum tipo de financiamento ou bolsa. Não trabalha, possui renda familiar de um a três salários mínimos, e em geral mora com familiares e possui uma crença religiosa.

Há pouca adesão nas atividades extracurriculares tanto dentro como fora da universidade, exceto nos cursos de Medicina e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia. Moraes-Filho e cols. (2020) perguntaram a estudantes da área da saúde se estes realizavam atividades extracurriculares, e 81,9% afirmaram que não. Esse é um fator preocupante pela obrigatoriedade do cumprimento de horas complementares para a graduação, podendo ser mais uma fonte de estresse ao formando.

Os participantes em geral escolheram o curso que estão como primeira opção, acreditam que o Ensino Superior trouxe conhecimento e apesar disso, em sua maioria, já pensaram em desistir do curso. Porém, o que os mantém estudando é o fato de gostar do curso e a perspectiva de um futuro melhor depois da graduação.

A maior parte dos estudantes já apresentou, em algum momento, alguma dificuldade acadêmica, sendo tanto dificuldades para conciliar as atividades diárias, quanto dificuldades acadêmicas e financeiras. Os dados encontrados estão de acordo com Baggi e Lopes (2011) e Barlem e cols. (2012) que elencaram estas como dificuldades inerentes ao Ensino Superior. Diante das dificuldades geralmente buscam o auxílio de amigos e familiares, mas chamou a atenção que muitos estudantes afirmaram não recorrer a ninguém. A rede de apoio é fundamental nos momentos de dificuldades e deveria ser utilizada sempre que possível.

Quando os participantes foram perguntados sobre o que mudariam na vida acadêmica se pudessem, admitem que deveriam se dedicar mais aos estudos. Essa é uma resposta que se mostrou sincera, pois nesse espaço poderiam indicar outras pessoas ou até mesmo a Instituição de Ensino Superior. Saber das próprias limitações e como melhorá-las auxilia no sucesso escolar.

Foram encontradas correlações importantes no presente trabalho. A resiliência acadêmica está correlacionada positivamente com o otimismo, bem-estar, e negativamente com a síndrome de *burnout*. Esse dado pode auxiliar na compreensão do que faz o estudante se manter na universidade, sendo um indicativo de que este termine o curso que decidiu iniciar.

Ao realizar o teste estatístico de regressão linear e múltipla foi possível compreender como uma variável auxilia na explicação de outra. A resiliência acadêmica foi explicada pelo otimismo, satisfação com a vida, afetos positivos e eficácia profissional tanto separadamente como em conjunto. Porém há outras variáveis que podem explicar esse constructo e que não foram abordadas no presente trabalho, e deve ser analisada em outras pesquisas futuramente.

O gênero do participante foi relevante para compreender as diferentes variáveis do presente estudo. Estudantes do gênero masculino são mais otimistas, possuem mais afetos positivos e maior eficácia profissional. Já as estudantes do gênero feminino sentem maior exaustão emocional e afetos negativos. Esse é um dado alarmante pois, apesar do gênero feminino compor maioria no Ensino Superior, talvez pela pressão social ou influência familiar, apresentam sentimentos negativos sobre si mesmas e seus estudos.

Outro objetivo específico foi elaborar a tradução e adaptação de uma escala de resiliência acadêmica para a população brasileira. A tradução da Escala de Resiliência Acadêmica (ERA) apresentou poucas mudanças em relação à escala original e as juízas apontaram direcionamentos para facilitar a tradução. Foi encontrada validade de conteúdo, de critério e de constructo, assim como fidedignidade da escala. Tanto a análise fatorial confirmatória como a exploratória indicaram a possibilidade de realizar tal teste estatístico, o que mostra a robustez da escala, e os valores de alfa de *Cronbach* que foram semelhantes aos da escala original.

A autora do presente trabalho optou por manter a divisão de fatores como na escala original por obter dados parecidos na análise fatorial confirmatória e acreditar que não há prejuízos para a interpretação da escala. Isso se justifica pelas correlações encontradas entre as variáveis analisadas que estão de acordo com a literatura.

O trabalho também teve como objetivo específico comparar os resultados obtidos em alunos de diferentes Instituições de Ensino Superior e de cursos que apresentam o maior e menor índice de evasão escolar no ano de 2018.

Ao comparar as maiores e menores médias das variáveis em cada curso separadamente houve diferença estatisticamente significativa entre a satisfação com a vida, reflexão e busca de ajuda e todas as subescalas da síndrome de *burnout* em um curso que apresentava maior e outro menor evasão. E ao realizar a comparação entre todos os estudantes cursando Direito, Medicina e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, os cursos de menor evasão, esses apresentam maior exaustão emocional e possuem maior reflexão e busca de ajuda diante de dificuldades acadêmicas, uma subescala da Escala de Resiliência Acadêmica. Ou seja, mesmo cansados emocionalmente devido aos seus estudos, conseguem pensar melhor diante das adversidades e buscar ajuda de outras formas quando apresentam dificuldades. Essa exaustão pode ocorrer pela pressão que é exigida nesses cursos para que os estudantes tenham um bom desempenho e se formem. Como esses cursos possuem um grau maior de dificuldade de ingresso e melhores possibilidades de colocação no mercado de trabalho, os estudantes querem terminá-lo mesmo que não se identifiquem com ele.

Os estudantes de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia foram os que apresentaram os maiores escores de afetos negativos, exaustão emocional, baixa eficácia profissional e respostas negativas diante de notas baixas na universidade. Uma hipótese é que pelo grau de exigência do curso, os estudantes sintam cansaço e dificuldade de lidar com as adversidades inerentes à graduação.

Os cursos de maior evasão, de Psicologia, Física e Matemática, são cursos que possuem menor *status* social do que os cursos de menor evasão, e possuem um grau menor de dificuldade de ingresso no Ensino Superior. Alan Turing, um dos entrevistados do curso de Matemática, acredita que por haver essa facilidade de ingresso, ele acha que os professores não exigem tanto dos estudantes para que

não desistam do curso. Cartaxo (2014) afirma que os cursos de licenciatura possuem uma frágil articulação entre a formação da área do curso e a formação pedagógica, o que também foi apontado nas entrevistas de Arquimedes e Alan Turing, e pode ser um fator para a evasão.

Mesmo não tendo evadido, pensar em desistir do curso mostrou indicativos relevantes. Os estudantes que relataram não pensar em desistir apresentaram maiores índices de otimismo, satisfação com a vida e reflexão e busca de ajuda, e baixos índices de afetos negativos, exaustão emocional e descrença. Os alunos que já pensaram em algum momento desistir do curso apresentam menores índices de resiliência acadêmica, mais respostas afetivas e emocionais negativas e sentem maiores dificuldades no curso. Ou seja, há questões emocionais que podem estar envolvidas ao decidir continuar ou não a graduação escolhida. Independente do estudante estar em um curso de maior ou menor evasão, esse poderá ter comportamentos resilientes que o auxilia a se manter estudando. Arquimedes, estudante de Matemática, relatou que apesar das dificuldades não irá desistir:

Eu já sofri tanto nesse lugar que eu acho que eu quero terminar, e eu quero sair daqui. Tipo, eu acho que a questão não é eu tô aqui agora porque eu quero sair. Né, tipo, eu quero sair, eu quero sair porque eu concluí isso, não é tipo eu quero sair assim, sem nada, assim, sabe? Porque eu acho que, ai, eu batalhei tanto pra sair sem nada, sabe? Agora, porque eu acho que agora por isso que eu tô aqui. Porque eu quero sair daqui com o meu diploma pelo menos.

E o objetivo final do trabalho foi compreender quais aspectos os estudantes julgam importantes para a adaptação ao Ensino Superior. Tanto os dados quantitativos como qualitativos trouxeram indicativos de quais aspectos são estes. Ao analisar que o conhecimento foi a maior contribuição trazida pelo Ensino Superior, os estudantes devem terminar o curso com uma carga maior de aprendizagem e de como aplicá-la em sua área de atuação. Ao admitir que precisam dedicar-se mais aos estudos, os estudantes estão se responsabilizando pelo seu aprendizado, o que é um sinal de maturidade. Mesmo diante de diversas dificuldades, ver que o esforço será reforçado no futuro também o faz permanecer estudando. Quando se tem o apoio de pessoas próximas, as dificuldades ficam mais suportáveis e são superadas. Emmy Noether, estudante de Física, enfatizou a importância do apoio da sua mãe:

Ai, é, assim a minha mãe eu vejo que ela me apoia muito assim, porque ela sempre entendeu a dificuldade que eu tive no curso, a dificuldade toda, porque também eu entrei muito cedo no curso, eu entrei com 17 anos, então foi muito difícil pra mim. Só que ela sempre entendeu[...]

Enquanto a pesquisadora aplicava os questionários, esta permanecia na sala para redimir dúvidas, e em todas as salas, quando os estudantes liam a pergunta “Já pensou em desistir do curso?”, eles a falavam em voz alta e davam risada. Em geral a resposta era “claro”, “sempre”, “todos os dias”, “tem como marcar duas vezes que sim?”. Esse é um dado importante pois apesar de pensar em desistir, eles continuam e querem terminar a graduação. Quando a pesquisadora chegava nas salas e comentava sobre a pesquisa, a reação dos estudantes foi sempre positiva. Eles se mostraram interessados pela temática, sendo fácil obter a ajuda dos alunos tanto para responder aos questionários como para realizar uma entrevista.

Apesar de terem sido analisadas três universidades com características distintas não houve grande discrepância dos resultados, indicando que independente do ambiente que estuda, este apresenta dificuldades. O teste estatístico de análise de clusters, o qual agrupa dados semelhantes, não encontrou diferenças entre universidades e nem entre cursos de maior ou menor evasão. Moraes-Filho e cols. (2020) afirmam que os estudantes com um objetivo bem estabelecido em relação à graduação se mostram mais satisfeitos em relação a este e tendem a evadir menos da universidade.

A contribuição do presente estudo foi compreender melhor o que faz com que estudantes continuem no Ensino Superior mesmo diante das dificuldades. Quando um estudante inicia a graduação, geralmente não tem ideia do que virá pela frente, algo ressaltado nas entrevistas com Guyton, estudante de Medicina, e Emmy Noether, estudante de Física. A segunda afirmou que

Andava perdida da universidade, eu nem sabia aonde que era a sala, era, foi uma adaptação muito difícil, né? Tanto que agora eles tiveram que mudar a grade, mas é muito, foi bem difícil a minha adaptação.

Diante desse novo contexto social e acadêmico é preciso resiliência para lidar com o que se defrontam. Einstein foi um exemplo claro de resiliência acadêmica quando afirma que

É melhor eu ficar em casa jogando videogame, assistindo uma TV, ou eu vir pra universidade? E vou falar pra você que eu, eu acredito não, eu fiz a escolha certa. Que eu vejo o patamar que eu tô hoje comparado com o patamar que eu estava há, quando eu ingressei no curso. Faz 4 anos que eu tô fazendo o curso já, então eu tive uma grande evolução, não só pessoal como também intelectual, assim, sabe? Então eu acredito que eu, que o que me motivou foi o conteúdo, né? O fato do conteúdo, e da do desafio, mesmo assim, acho que foi isso, acho, acho não, foi, só pode.

Para Einstein, apesar de estar cursando menos matérias e ter reprovado não o faz desistir, mas o motiva a querer terminar o curso.

Padovani e cols. (2014) afirmam que para manter o estudante no Ensino Superior é preciso direcionar o apoio social, ou seja, mostrar que os acadêmicos não estão sozinhos e podem buscar ajuda quando assim necessitar. Essa pode ser uma tarefa da própria Instituição de Ensino Superior, disponibilizando suporte psicológico e métodos de organização e otimização do tempo para a realização das atividades inerentes à graduação. Nas três universidades estudadas há o serviço de apoio psicopedagógico e psicológico no caso de dificuldades, e é de grande importância que os estudantes a procurem quando sentirem necessidade.

O estudo apresentou limitações, como o fato de que não foi encontrada a maior parte dos estudantes de Física. Isso ocorreu por não haver um registro oficial do número de alunos que estavam cursando mais da metade do curso, critério de inclusão da pesquisa. Em razão do reduzido número de alunos matriculados no curso de Psicologia, os questionários foram aplicados em todos os períodos, o que pode justificar dados mais favoráveis a esse curso.

Outra limitação foi a forma de obtenção dos dados sobre a evasão. Na universidade estadual e no centro universitário essa informação foi obtida por meio da secretaria acadêmica, não sendo mostrado o índice de evasão, e se esses estudantes evadiram da universidade ou do curso.

Os estudantes que responderam à pesquisa estavam em aula, mas e os que não estavam? Será que os alunos faltantes teriam índices diferentes dos presentes? Seriam necessários mais estudos para obter tais respostas.

Durante a aplicação dos questionários na universidade estadual e no centro universitário os estudantes relataram que eram em sua maioria provenientes de cidades próximas à Ponta Grossa. Essa pode ser uma variável que não foi explorada,

pois apesar da dificuldade de deslocamento até o local de estudos, os alunos perseveravam e se mantinham na universidade.

Como foi constatado no teste estatístico de regressão múltipla, há outras variáveis que não foram analisadas no presente trabalho e influenciam na resiliência acadêmica de estudantes no Ensino Superior. Em futuros estudos outras questões podem ser abarcadas, como questões institucionais e burocráticas da universidade, como entrevista com coordenadores de curso para compreender o perfil do aluno que ingressa no curso assim como o egresso.

Esse trabalho não teve como objetivo esgotar a temática, mas instigar pesquisadores a compreender mais a fundo o que faz com que, mesmo sendo difícil e custoso tanto emocionalmente quanto financeiramente, o estudante decida terminar o Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, F. J. B., Noriega, J. A. V., Martins, C. R. & Neves, M. T. S. (2008). Locus de controle e bem-estar subjetivo em estudantes universitários da Paraíba. *Psicologia para América Latina*, 13, 1-10.
- Ambiel, R. A. M. & Carvalho, L. F. (2017). Validade e precisão de instrumentos de avaliação psicológica. Em: M. R. C. Lins & J. C. Borsa (Orgs.). *Avaliação psicológica: aspectos teóricos e práticos* (pp. 115-125). Petrópolis-RJ: Vozes.
- Añaña, E. S., Mello, S. P. T., Severo, P. S. & Borges, G. R. (2020). O sentido de pertencimento acadêmico através da motivação, atratividade e integração à sociedade: a percepção dos estudantes de turismo de universidades públicas do sul do Brasil. *Reuna*, 25(3), 18-38.
- Anghel, R. E. (2015). Psychological and educational resilience in high vs. low-risk Romanian adolescents. *Social and Behavioral Sciences*, 203, 153-157.
- Angst, R. (2013). *Habilidades sociais e resiliência em acadêmicos de licenciaturas*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Brasil.
- Aranha, A. V. S. & Souza, J. V. A. (2013). As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, 50, 69-86.
- Araújo, C. B. Z. M. (2013). A permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção. *Revista Temas em Educação*, 22(2), 25-43.
- Arias, J. F., López, M., Zapata, L., Sander, P. & Putwaln, D. (2014). Relación entre la autorregulación personal y la confianza académica (presagio) com el engagement-bournout de los estudiantes universitarios (producto). *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 5(1), 17-22.
- Aspinwall, L. G. & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989-1003.
- Assis, S. G., Pesce, R. P. & Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Bacchi, S. & Licinio, J. (2016). Resilience and psychological distress in Psychology and Medical students. *Academic Psychiatry*, 1-4.
- Baggi, C. A. S. & Lopes, D. A. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, 16(2), 355-374.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.

Barbosa, G. S. (2006). *Resiliência em professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série: validação e aplicação do "Questionário do Índice de Resiliência: adultos – REIVICH – SHATTÉ/BARBOSA"*. Tese de doutorado. Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: uma breve revisão da literatura brasileira. *Interação em Psicologia*, 15(1), 111-119.

Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Bordignon, S. S., Barlem, E. L. D., Lunardi Filho, W. D., Silveira, R. S. & Zacarias, C. C. (2012). Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 33(2), 132-138.

Bastianello, M. R. & Pacico, J. C. (2014). Otimismo. Em: Hutz, C. S. (Org.). *Avaliação em psicologia positiva* (pp. 95-100). Porto Alegre: Artmed.

Bastianello, M. R., Pacico, J. C. & Hutz, C. S. (2014). Optimism, self-esteem and personality: adaptation and validation of the brazilian version of the Revised Life Orientation Test (LOT-R). *Psico-USF*, Bragança Paulista, 19(3), 523-531, 2014.

Batista, R. L. & Oliveira, A. F. (2008). Validação da escala de resiliência para o contexto organizacional. Florianópolis, Seção de pôster apresentado no *II Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho*.

Belancieri, M. de F., Beluci, M. L., Silva, D. V. R. & Gasparelo, E. A. (2010). A resiliência em trabalhadores da área da enfermagem. *Estudos de Psicologia*, 27(2), 227-233.

Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Benevides-Pereira, A. M. T. & Gonçalves, M. B. (2009). Transtornos emocionais e a formação em Medicina: um estudo longitudinal. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(1), 10-23.

Benton, S., Heesacker, M., Snowden, S. J. & Lee, G. (2016). Therapist-Assisted Online (TAO) intervention for anxiety in college students: TAO outperformed treatment as usual. *Professional Psychology: Research and Practice*, 47(5), 363-371.

Biswas-Diener, R. (2010). *Practicing positive psychology coaching: assessment, activities, and strategies for success*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Brandão, J. M. & Mahfoud, M. (2011). A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. *Paideia*, 21(49), 263-271.

Brasil. (2017). *Censo da educação superior 2016: notas estatísticas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Brunwasser, S. M., Gilham, J. E. & Kim, E. S. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's Effect on depressive symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(6), 1042-1054.

Campos, D. A. & Mello, M. A. (2011). Inclusão: acesso e permanência no ensino superior brasileiro. *Políticas Educativas*, 5(1), 15-31.

Cardoso, T. (2013). *Construção e validação de uma escala dos atributos pessoais da resiliência*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2006). Características psicométricas do Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) em estudantes universitários brasileiros. *PSICO-USF*, 11(2), 167-173.

Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2008). Preditores da síndrome de *burnout* em estudantes universitários. *Pensamiento psicológico*, 4(10), 101-109.

Carr, A. (2011). *Positive psychology: the science of happiness and human strengths*. 2ª. ed. New York: Routledge.

Cartaxo, S. R. M. (2014). *Licenciaturas alfabetizadoras: a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica*. Curitiba: CRV.

Carvalho, V. D., Borges, L. O., Vikan, A. & Hjemdal, O. (2011). Resiliência e socialização organizacional entre servidores públicos brasileiros e noruegueses. *RAC*, 15(5), 815-833.

Carver, C. S., Scheier, M. F., Miller, C. J. & Fulford, D. (2009). Optimism. Em: S. J. Lopez & C. R. Snyder (Orgs.) *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 303-311). 2ª. ed. New York: Oxford University Press.

Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6, s.p.

Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ARS-30): a new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11.

Carver, C. S., Scheier, M. F. & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30, 879-889.

Catania, C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Cavestro, J. M. & Rocha, F. L. (2006). Prevalência de depressão entre estudantes universitários. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 55(4), 264-267.

Chopik, W. J. & O'Brien, E. (2017). Happy you, healthy me? Having a happy partner is independently associated with a better health in oneself? *Health Psychology*, 36(1), 21-30.

Cohen, R. J.; Swerdlik, M. E. & Sturman, E. D. (2014). *Testagem e avaliação psicológica: introdução a testes e medidas*. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Coleta, J. A. D. & Coleta, M. F. D. (2006). Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento acadêmico de estudantes universitários. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 11(3), 533-539.

Conselho Nacional de Saúde (Brasil). (2012). Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012: *aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

Corchs, F. (2011). Decompondo a resiliência. *Boletim Paradigma*, 6, 6-12.

Coronado-Hijón, A. (2017). Academic resilience: a transcultural perspective. *Social and Behavioral Sciences*, 237, 594-598.

Costa, S. L. & Dias, S. M. B. (2015). A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. *Jornal de Políticas Educacionais*, 9(17/18), 51-60.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins Publishers.

Cunha, J. A. (2000). *Psicodiagnóstico-V*. 5ª. ed. Porto Alegre: Artmed.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.

Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.

Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. (2009). Subjective well-being: the Science of happiness and life satisfaction. Em: S. J. Lopez & C. R. Snyder (Orgs.) *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 187-194). 2ª. ed. New York: Oxford University Press.

Diener, E. & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1).

Diener, E. (2009). Positive psychology: past, present and future. Em: S. J. Lopez & C. R. Snyder (Orgs.) *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 6-11). 2ª. ed. New York: Oxford University Press.

Dyrbye, L. & Shanafelt, T. (2015). A narrative review on burnout experienced by medical students and residents. *Medical education*, 50, 132-149.

Emmons, R. A. & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.

Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para estudantes*. Porto Alegre: Penso.

Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of general psychology*, 9(2), 103-110.

Gable, S. L., Gonzaga, G. C. & Strachman, A. (2006). Will you be there for me when things go right? Supportive responses to positive event disclosures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 904-917.

Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A. & Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 228-245.

Garcia, N. R. & Boruchovitch, E. (2014). Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes. *PSICO-USF*, 19(2), 277-286.

Garcia, S. C., Brino, R. de F. & Willians, L. C. A. (2014). Risco e resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. *Psicologia da Educação*, 28, 23-50.

Gaspar, T. & Balancho, L. (2017). Fatores pessoais e sociais que influenciam o bem-estar subjetivo: diferenças ligadas estatuto socioeconômico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(4), 1373-1380.

Gayles, J. (2005). Playing the game and paying the price: academic resilience among three high-achieving African American males. *Anthropology & education quarterly*, 36, 250-264.

Gil, I., Maluf, E. C., Souza, T. S. C., Silva, J. Y. F. & Pinto, M. C. S. (2018). Análise transversal de sintomas depressivos em estudantes de Medicina: prevalência no primeiro ano de graduação. *Revista PsicoFae*, 7(2), 99-118.

Gisi, M. L. & Pegorini, D. G. (2016). As políticas de acesso e permanência na educação superior: a busca da igualdade de resultados. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, 20(1).

Gomes, A. R. & Cruz, J. F. (2004). A experiência de stress e “burnout” em psicólogos portugueses: um estudo sobre as diferenças de género. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 2, 192-212.

Gómez-Moliner, R., Zayas, A., Ruíz-González, P. & Guil, R. (2018). Optimism and resilience among university students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 1(1), 147-154.

Gomide Júnior, S., Silvestrin, L. H. B. & Oliveira, A. F. (2015). Bem-estar no trabalho: o impacto das satisfações com os suportes organizacionais e o papel mediador da resiliência no trabalho. *Revista Psicologia Organizacional e do Trabalho*, 15(1), 19-29.

Graner, K. M. & Cerqueira, A. T. A. R. (2019). Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência e saúde coletiva*, 24(4), 1327-1346.

Guilhardi, H. (2002). Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. Em: M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte & S. M. B. Mezzaroba (Orgs.), *Comportamento humano: tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor* (pp. 173-200). Santo André-SP: ESETec e Editores Associados.

Hanson, R. (2015). *O cérebro e a felicidade: como treinar sua mente para atrair serenidade, amor e autoconfiança*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Heredia Junior, D., Piña-Watson, B., Castillo, L. G., Ojeda, L. & Cano, M. A. (2016). Academic nonpersistence among Latina/o college students: examining cultural and social factors. *Journal of Diversity in High Education*, s. v., 1-9.

Hiew, C. C., Mori, T., Shimizu, M. & Tominaga, M. (2000). Measurement of resilience development: preliminary results with a state-trait resilience inventory. *Journal of Learning & Curriculum Development*, 1, 1-9.

Hutz, C. S., Midgett, A., Pacico, J. C., Bastianello, M. R. & Zanon, C. (2014). The relationship of hope, optimism, self-esteem, subjective well-being, and personality in Brazilians and Americans. *Psychology*, 5, 514-522.

Hutz, C. S., Zanon, C. & Bardagi, M. P. (2014). Satisfação de vida. Em: Hutz, C. S. (Org.). *Avaliação em psicologia positiva*. (pp. 43-47) Porto Alegre: Artmed.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo os grupos de religião*. Acesso em 26/10/2020.

International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for translating and adapting tests (Second edition)*. <https://www.intestcom.org/>. Translation authorized by Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP).

Keyes, C. L. (2009). Toward a science of mental health. Em: S. J. Lopez & C. R. Snyder (Orgs.) *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 89-95). 2ª. ed. New York: Oxford University Press.

La Fuente, J., Martínez-Vicente, J. M., González-Torres, M. C. & Artuch, R. (2014). Relaciones entre los enfoques de aprendizaje y las estrategias de afrontamiento (proceso) con el engagement-burnout de los estudiantes universitarios (producto). *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 5(1), 23-28.

Lambert, L. Passmore, H. & Holder, M. D. (2015). Foundational frameworks of positive psychology: mapping well-being orientations. *Canadian Psychology*, 56(3), 311-321.

Lamers, J. M. S., Santos, B. S. & Toassi, R. F. C. (2017). Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de Odontologia. *Educação em Revista*, 33, 1-26.

Layours, K. & Zanon, C. (2014). Avaliação da felicidade subjetiva: para além dos dados de autorrelato. Em: C. S. Hutz (Org.) *Avaliação em psicologia positiva* (pp. 23-41). Porto Alegre: Artmed.

Lee, K., Kang, S. & Kim, I. (2017). Relationship among stress, *burnout*, athletic identity, and athlete satisfaction in students at Korea's physical education high school: validating differences between pathways according to ego resilience. *Psychological Reports*, 0(0), 1-24.

Lehman, Y. P. (2014). University students in crisis: university dropout and professional re-selection. *Estudos de Psicologia*, 31(1), 45-53.

Lévano, A. C. S. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. *Liberabit*, 15(2), 133-141.

Li, H. (2017). The 'secrets' of Chinese students' academic success: academic resilience among students from highly competitive academic environments. *Educational Psychology*, 1-14.

Linkins, M., Niemic, R. M., Gilham, J. & Mayerson, D. (2015). Through the lens of strength: a framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64-68.

Linley, P. A., Joseph, S., Maltby, J., Harrington, S. & Wood, A. M. (2009). Positive psychology applications. Em: S. J. Lopez & C. R. Snyder (Orgs.) *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 35-47). 2ª. ed. New York: Oxford University Press.

Londoño Pérez, C. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 95-107.

Lopes, F. L. & Guimarães, G. S. (2016). Estudo da síndrome de *burnout* em estudantes de Psicologia. *Psicologia: Ensino & Profissão*, 7(1), 40-58.

Lopes, V. R. & Martins, M. C. F. (2011). Validação Fatorial da Escala de Resiliência de Connor-Davidson (Cd-Risc-10) para brasileiros. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 11(2), 36-50.

Lopez, S. J. & Gallagher, M. W. (2009). A case for positive psychology. Em: S. J. Lopez & C. R. Snyder (Orgs.) *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 3-6). 2ª. ed. New York: Oxford University Press.

Lucas, R. E., Diener, E. & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616-628.

Lui, P. P., Chang, E. C., Rollock, D., Leong, F. T. L. & Zamboanga, B. L. (2016). Big 5 personality and subjective well-being in Asian Americans: testing optimism and pessimism as mediators. *Asian American Journal of Psychology*, 7(4), 274-286.

Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological bulletin*, 131(6), 803-855.

MacConville, R. & Rae, T. (2012). *Building happiness, resilience and motivation in adolescents: a positive psychology curriculum for well-being*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Mallick, M. K. & Kaur, S. (2016). Academic resilience among senior secondary school students: influence of learning environment. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, VIII(2), s.p.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Masten, A. S.; Cutuli, J. J., Herbers, J. E. & Reed, M. J. (2009). Resilience in development. Em: S. J. Lopez & C. R. Snyder (Orgs.) *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 117-131). 2ª. ed. New York: Oxford University Press.

Matos, M. A. (1997). O behaviorismo metodológico e suas relações com o mentalismo e o behaviorismo radical. Em: R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (V.1, pp. 54-57). São Paulo: Arbytes.

Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.

McKenzie, K. & Schweitzer, R. (2010). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 21-33.

Merino, M. D. & Privado, J. (2015). Positive psychological functioning: evidence for a new construct and its measurement. *Anales de Psicología*, 31(1), 45-54.

Miguel, F. K. (2017). Padronização e interpretação dos resultados. Em: M. R. C. Lins & J. C. Borsa (Orgs.). *Avaliação psicológica: aspectos teóricos e práticos*. (pp. 126-136). Petrópolis-RJ: Vozes.

Moraes-Filho, I. M.; Nascimento, F. A.; Bastos, G. P.; Barros Júnior, F. E. S.; Silva, R. M.; Santos, A. L. M.; Abreu, C. R. C. & Valóia, I. A. C. (2020). Fatores sociodemográfico e acadêmicos relacionados à resiliência de graduandos da área da saúde. *Revista*, 9(2), 291-303.

Moser, A. M., Amorim, C. & Angst, R. (2013). *Burnout* e resiliência em estudantes de Pedagogia de Curitiba/PR. *PsicoFae*, 2(2), 49-58.

Mota, D. C. G. D., Benevides-Pereira, A. M. T., Gomes, M. L. & Araújo, S. M. de. (2006). Estresse e resiliência em doença de chagas. *Aletheia*, 24, 57-68.

Niquice, F. & Poletto, M. (2016). Resiliência: um conceito referência na psicologia positiva. Em: B. L. Seibel, M. Poletto, & S. H. Koller (Orgs.) *Psicologia positiva: teoria, pesquisa e intervenção* (pp. 29-40). Curitiba: Juruá.

Noronha, A. P. P. & Barbosa, A. J. G. (2016). Escala de forças de caráter: construção e estudos psicométricos. Em: C. S. Hutz. *Avaliação em psicologia positiva: técnicas e medidas*. (pp. 21-43). São Paulo: Hogrefe.

Noronha, A. P. P. & Campos, R. R. F. (2018). Relationship between character strenghts and personality traits. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 35(1), 29-37.

Noronha, A. P. P. & Zanon, C. (2018). Strenghts of character of personal growth: structure and relations with the Big Five in the Brazilian context. *Paidéia*, 28(e2822), 1-6.

Norte, C. E., Souza, G. G. L., Pedrozo, A. L., Mendonça-de-Souza, A. C. F., Figueira, I., Volchan, E. & Ventura, P. R. (2011). Impacto da terapia cognitivo-comportamental nos fatores neurobiológicos relacionados à resiliência. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(1), 43-45, 2011.

Oliveira, J. B. & Lipp, M. E. N. (2009). Resiliência e controle do *stress* em juízes e servidores públicos. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 77(2), 287-306.

Oliveira, M. A. de & Duarte, A. M. M. (2004). Controle de respostas de ansiedade em universitários em situações de exposições orais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva*, 6(2), 1-14.

Oliveira, N. R. C. & Padovani, R. D. C. (2014). Saúde do estudante universitário: uma questão para reflexão. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(3), 995-996.

Oluwole, A. & Oyedun, O. S. (2014). Psychological predictors of post examination failure depression among preclinical medical and dental students in Ibadan Nigeria. *American Journal of Medicine and Medical Sciences*, 4(6), 216-222.

Osti, A. & Noronha, A. P. P. (2015). Asociación entre afectos y optimismo en estudiantes del curso de Pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 195-209.

Ottati, F. & Noronha, A. P. P. (2017). Factor structure of the Life Orientation Test-Revised (LOT-R). *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 32-39.

Pacico, J. C. & Bastianello, M. R. (2014). As origens da psicologia positiva e os primeiros estudos brasileiros. Em: C. S. Hutz (Org.) *Avaliação em psicologia positiva* (pp. 13-21). Porto Alegre: Artmed.

Pacico, J. C. & Hutz, C. S. (2015). Validade. Em: C. S. Hutz; D. R. Bandeira & C. M. Trentini (Orgs.). *Psicometria* (pp. 71-84). Porto Alegre: Artmed.

Padovani, R. C., Neufeld, C. B., Barbosa, L. N. F., Souza, W. F., Cavalcanti, H. A. F. & Lameu, J. N. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 10(1), 2-10.

Pallant, J. (2007). *Survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. 3ª ed. Open university press: Maidenhead, England.

Pasquali, L. (2013). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. 5ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes.

Pasqualotto, R. A., Löhr, S. S. & Stoltz, T. (2015). Skinner and Vygotsky's understanding of resilience in the school environment. *Creative Education*, 6, 1841-1851.

Peleias, I. R., Guimarães, E. R., Chan, B. L. & Carlotto, M. S. (2017). A síndrome de *burnout* em estudantes de ciências contábeis de IES Privadas: pesquisa na cidade de São Paulo. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 11(1), 30-51.

Pesce, R. P., Assis, S. G., Avanci, J. Q., Santos, N., Malaquias, J. V. & Carvalhaes, R. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(2), 436-448.

Pessoa, R. C. (2014). *Análise da resiliência, bem-estar subjetivo e rendimento acadêmico de estudantes universitários da Amazônia*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Amazonas, Brasil.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55.

Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. New York: Oxford University Press.

Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lisboa: LIDEL.

Poletto, M. & Koller, S. H. (2006). Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. Em: *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco a proteção* (pp. 19-44). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Polly, S. & Britton, K. (2015). *Character strengths matter: how to live a full life*. Positive Psychology News: LLC.

Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C. & Vella-Brodrick, D. A. (2015). How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 77-89.

Raymundo, R. S. & Leão, M. A. B. G. (2014). Resiliência e educação: um panorama dos estudos brasileiros. *Revista Ciências Humanas*, 7(2), 76-98.

Reivich, K. & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. New York: Three Rivers Press.

Reppold, C. T., Pacheco, J. T. B. & Gurgel, L. G. (2016). Resiliência. Em: C. S. Hutz. *Avaliação em psicologia positiva: técnicas e medidas*. (pp. 153-168). São Paulo: Hogrefe.

Ripar, A. A., Evangelista, F. S. F. Q. & Paula, F. V. (2008). Resiliência e gênero. *Psicólogo Informação*, 12(12), 33-52.

Ripp, J. A., Privitera, M. R., West, C. P., Leiter, R., Logio, L., Shapiro, J., & Bazari, H. (2017). *Well-Being in Graduate Medical Education*. *Academic Medicine*, 92(7), 914-917.

Rosenbaum, P. & Weatherford, R. D. (2017). Resilience in college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 1-2.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Orthopsychiatric Association*, 57(3), 316-331.

Ryan, R. M. & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

Sampaio, B., Sampaio, Y., Mello, E. P. G. & Melo, A. S. (2011). Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. *Economia Aplicada*, 15(2), 287-309.

Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill.

Santos Junior, J. S. & Real, G. C. M. (2017). A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação*, 22(2), 385-402.

Santos, G. & Freitas, L. O. (2014). Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. *Argumentum*, 6(2), 182-200.

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33(5), 464-481.

Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247.

Scheier, M. F., Carver, C. S. & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063-1078.

Schreiner, L. A., Hulme, E., Hetzel, R. & Lopez, S. J. (2009). Positive psychology on campus. Em: S. J. Lopez & C. R. Snyder (Orgs.) *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 569-578). 2ª. ed. New York: Oxford University Press.

Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M. & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões. *Psicologia e educação*, IV(2), 7-21.

Segabinazi, J. D., Zortea, M., Zanon, C., Bandeira, D. R., Giacomoni, C. H. & Hutz, C. S. (2012). Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: adaptação, normatização e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 1-12.

Seibel, B. L., DeSouza, D. & Koller, S. H. (2015). Adaptação brasileira e estrutura fatorial da Escala 240-item VIA Inventory of strenghts. *Psico-USF*, 20(3), 371-383.

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Seligman, M. E. P. (1998). Building human strength: psychology's forgotten mission. *APA Monitor*, 29(1).

Seligman, M. E. P. (2004). *Felicidade autêntica*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: how to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.

Seligman, M. E. P. (2011). *Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Objetiva.

Seligman, M. E. P. (2018). *The hope circuit: a psychologist's journey from helplessness to optimism*. New York: PublicAffairs.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gilham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.

Seligman, M. E. P. & McBride, S. (2011). Master resilience training in the U.S. Army. *American Psychological Association*, 66(1), 25-34.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, M. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.

Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. Campinas-SP: Editorial Psy.

Silva, O.; Caldeira, S. N.; Sousa, A. & Mendes, M. (2020). Estratégias de coping e resiliência em estudantes do Ensino Superior. *Revista e-psi*, 9(1), 118-136.

Silva Filho, R. L. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O. & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659.

Siqueira, M. M. M. & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209.

Skinner, B. F. (1953/2003). *Ciência e comportamento humano* (11^a. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.

Soares, A. B. & Del Prette, Z. A. P. (2013). *Relações interpessoais na universidade: um guia teórico-prático*. Curitiba: Appris.

Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M. & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *PSICO-USF*, 19(1), 49-60.

Soares, A. P., Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Páramo, M. F. (2009). Academic achievement in first-year portuguese college students: the role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, 44(3), 204-212.

Strickhouser, J. E., Zell, E. & Krizan, Z. (2017). Does personality predict health and well-being? A metasynthesis. *Health Psychology*, 36(8), 797-810.

Tavares, B. C., Barreto, F. do A., Lodetti, M. L., Silva, D. M. G. V da & Lessmann, J. C. (2011). Resiliência de pessoas com diabetes *mellitus*. *Texto Contexto em Enfermagem*, 20(4), 751-757.

Vanz, S. A. S., Pereira, P. M. S., Ferreira, G. I. S. & Machado, G. R. (2016). Evasão e retenção no curso de biblioteconomia da UFRGS. *Avaliação*, 21(2), 541-568.

Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positive e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 8(num. esp.), 75-84.

Yunes, M. A. M. & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. Em: J. Tavares (Org.) *Resiliência e educação*. (pp. 13-42). São Paulo: Cortez.

Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.

Watson, D. & Naragon, K. (2009). Positive affectivity: the disposition to experience positive emotional states. Em: S. J. Lopez & C. R. Snyder (Orgs.) *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 187-194). 2ª. ed. New York: Oxford University Press.

Weber, L. N. D., Dias, A. Y. M. S., Gomes, L. C. & Pasqualotto, R. A. (2018). Práticas parentais percebidas, autoestima, otimismo e resiliência em futuros professores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD*, 1(1), 193-202.

Werner, E. E. (2006). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? Em: S. Goldstein & R. B. Brooks, *Handbook of resilience in children* (pp. 91-105). New York: Cornell University Press.

White, M. A. & Waters, L. E. (2015). A case study of 'The good school': examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69-76.

Woolfork, R. L. & Wasserman, R. H. (2005). Count no one happy: eudaimonia and positive psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psy*, 25(1), 81-90.

Woyciekoski, C., Stenert, F. & Hutz, C. S. (2012). Determinantes do bem-estar subjetivo. *Psico*, 43(3), 280-288.

Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226-237.

Zanon, C., Bardagi, M. P., Layous, K. & Hutz, C. S. (2013). Validation of the Satisfaction with Life Scale to Brazilians: evidence of measurement noninvariance across Brazil and US. *Social Indicators Research*, 114(2), 1-11.

Zanon, C., Bastianello, M. R., Pacico, J. C. & Hutz, C. S. (2013). Desenvolvimento e validação de uma escala de afetos positivos e negativos. *PSICO-USF*, 18(2), 193-202.

Zanon, C. & Hauck Filho, N. (2015). Fidedignidade. Em: C. S. Hutz; D. R. Bandeira & C. M. Trentini. (Orgs.). *Psicometria* (pp. 85-95). Porto Alegre: Artmed.

Zanon, C. & Hutz, C. S. (2014). Escala de afetos positivos e negativos (PANAS). Em: C. S. Hutz (Org.) *Avaliação em psicologia positiva* (pp. 63-67). Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO A - ESCALA PARA AVALIAR OTIMISMO (LOT-R)

Bastianello, Pacico e Hutz (2014)

Instruções:

Abaixo você encontrará 10 frases. Assinale na escala o quanto você concorda ou discorda com cada uma delas. A escala varia de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Não há respostas certas ou erradas. O importante é você responder com sinceridade como se sente com relação a cada uma das frases.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Diante de dificuldade, acho que tudo vai dar certo. | | | | | |
| 2. Para mim é fácil relaxar. | | | | | |
| 3. Se alguma coisa pode dar errado comigo, com certeza vai dar errado. | | | | | |
| 4. Eu sou sempre otimista com relação ao meu futuro. | | | | | |
| 5. Eu gosto muito dos meus amigos. | | | | | |
| 6. Eu considero importante me manter ocupado. | | | | | |
| 7. Em geral, eu não espero que as coisas vão dar certo para mim. | | | | | |
| 8. Eu não me incomodo com facilidade. | | | | | |
| 9. Eu não espero que coisas boas aconteçam comigo. | | | | | |
| 10. Em geral, eu espero que aconteçam mais coisas boas do que ruins para mim. | | | | | |

ANEXO B - ACADEMIC RESILIENCE SCALE (ARS-30)

Cassidy (2015)

Original Vignette

You have received your mark for a recent assignment and it is a 'fail.' The marks for two other recent assignments were also poorer than you would want as you are aiming to get as good a degree as you can because you have clear career goals in mind and don't want to disappoint your family. The feedback from the tutor for the assignment is quite critical, including reference to 'lack of understanding' and 'poor writing and expression,' but it also includes ways that the work could be improved. Similar comments were made by the tutors who marked your other two assignments.

Alternative Vignette

John has received a mark for a recent assignment and it is a 'fail.' The marks John received for two other recent assignments were also poorer than he would want as he is aiming to get as good a degree as he can because he has clear career goals in mind and doesn't want to disappoint his family. The feedback John received from the tutor for the failed assignment is quite critical, including reference to 'lack of understanding' and 'poor writing and expression,' but it also includes ways that the work could be improved. Similar comments were made by the tutors who marked John's other two assignments.

What would you (John) do?

| | Likely | | | | Unlikely | |
|--|--------|---|---|---|----------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1. I would not accept the tutors' feedback. | | | | | | |
| 2. I would use the feedback to improve my work. | | | | | | |
| 3. I would just give up. | | | | | | |
| 4. I would use the situation to motivate myself. | | | | | | |
| 5. I would change my career plans. | | | | | | |
| 6. I would probably get annoyed. | | | | | | |
| 7. I would begin to think my chances of success at university were poor. | | | | | | |
| 8. I would see the situation as a challenge. | | | | | | |

-
9. I would do my best to stop thinking negative thoughts.
 10. I would see the situation as temporary.
 11. I would work harder.
 12. I would probably get depressed.
 13. I would try to think of new solutions.
 14. I would be very disappointed.
 15. I would blame the tutor.
 16. I would keep trying.
 17. I would not change my long-term goals and ambitions.
 18. I would use my past successes to help motivate myself.
 19. I would begin to think my chances of getting the job I want were poor.
 20. I would start to monitor and evaluate my achievements and effort.
 21. I would seek help from my tutors.
 22. I would give myself encouragement.
 23. I would stop myself from panicking.
 24. I would try different ways to study.
 25. I would set my own goals for achievement.
 26. I would seek encouragement from my family and friends.
 27. I would try to think more about my strengths and weaknesses to help me work better.
 28. I would feel like everything was ruined and was going wrong.
 29. I would start to self-impose rewards and punishments depending on my performance.
 30. I would look forward to showing that I can improve my grades.
-

ANEXO C - ESCALA DE SATISFAÇÃO DE VIDA

Zanon, Bardagi, Layours e Hutz (2013)

Abaixo você encontrará cinco afirmativas. Assinale na escala abaixo de cada afirmativa o quanto ela descreve a sua situação pessoal. Não há respostas certas ou erradas, mas é importante você marcar com sinceridade como você se sente com relação a cada uma dessas afirmativas.

| | Discordo plenamente 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Concordo plenamente 7 |
|---|-----------------------------|---|---|---|---|---|-----------------------------|
| 1. A minha vida está próxima do meu ideal | | | | | | | |
| 2. Minhas condições de vida são excelentes | | | | | | | |
| 3. Eu estou satisfeito com a minha vida | | | | | | | |
| 4. Até agora eu tenho conseguido as coisas importantes que eu quero na vida | | | | | | | |
| 5. Se eu pudesse viver minha vida de novo eu não mudaria quase nada | | | | | | | |

ANEXO D - ESCALA DE AFETOS POSITIVOS E NEGATIVOS - PANAS

Segabinazi e cols. (2012)

Esta escala consiste em um número de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia atentamente cada item e depois marque a resposta adequada no espaço ao lado da palavra. Indique até que ponto você tem se sentido desta forma ultimamente.

- 1 – Nem um pouco
- 2 – Um pouco
- 3 – Moderadamente
- 4 – Bastante
- 5 – Extremamente

- | | |
|-----------------|-------|
| 1. Aflito | _____ |
| 2. Amável | _____ |
| 3. Amedrontado | _____ |
| 4. Angustiado | _____ |
| 5. Animado | _____ |
| 6. Apaixonado | _____ |
| 7. Determinado | _____ |
| 8. Dinâmico | _____ |
| 9. Entusiasmado | _____ |
| 10. Forte | _____ |
| 11. Humilhado | _____ |
| 12. Incomodado | _____ |
| 13. Inquieto | _____ |
| 14. Inspirado | _____ |
| 15. Irritado | _____ |
| 16. Nervoso | _____ |
| 17. Orgulhoso | _____ |
| 18. Perturbado | _____ |
| 19. Rancoroso | _____ |
| 20. Vigoroso | _____ |

ANEXO E - MASLACH *BURNOUT* INVENTORY - STUDENT SURVEY

Carlotto e Câmara (2006)

Por favor, leia atentamente cada um dos itens a seguir e responda se já experimentou o que é relatado, em relação a seu estudo.

- 0 - Nunca
- 1 - Uma vez ao ano ou menos
- 2 - Uma vez ao mês ou menos
- 3 - Algumas vezes ao mês
- 4 - Uma vez por semana
- 5 - Algumas vezes por semana
- 6 - Todos os dias

| COM QUE FREQUÊNCIA SENTE ISSO | Pont. |
|---|-------|
| 1. Sinto-me emocionalmente esgotado pelos meus estudos. | |
| 2. Questiono o sentido e a importância de meus estudos. | |
| 3. Tenho aprendido muitas coisas interessantes no decorrer dos meus estudos. | |
| 4. Sinto-me esgotado no fim de um dia em que tenho aula. | |
| 5. Durante as aulas, sinto-me confiante: entrego as tarefas prontas de forma eficaz. | |
| 6. Sinto-me cansado quando me levanto para enfrentar outro dia de aula. | |
| 7. Sinto-me estimulado (a) quando concluo com êxito a minha meta de estudos. | |
| 8. Estudar e frequentar as aulas são, para mim, um grande esforço. | |
| 9. Tenho me tornado menos interessado em meus estudos desde que me matriculei nesta escola. | |
| 10. Tenho-me tornado menos interessado nos meus estudos. | |
| 11. Considero-me um (a) bom (a) estudante. | |
| 12. Sinto-me consumido pelos meus estudos. | |
| 13. Posso, efetivamente, resolver os problemas que surgem nos meus estudos. | |
| 14. Tenho estado mais descrente do meu potencial e da utilidade dos meus estudos. | |
| 15. Acredito que eu seja eficaz na contribuição das aulas que frequento. | |

ANEXO F - QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO

Pasqualotto e Weber (2019)

Encontram-se abaixo questões envolvendo sua vida pessoal e acadêmica. Por favor, responda da forma mais sincera possível, pois não existem respostas certas ou erradas. Obrigada pela sua colaboração.

Universidade que estuda: _____
Curso: _____

Turno: () Matutino () Vespertino () Noturno () Integral

Período: _____

Ano da previsão de formatura: _____

Idade: _____ anos

Gênero: () Feminino () Masculino () Outro

Estado civil: () Solteiro () Casado () Separado () Viúvo ()
Outro _____

Qual foi a forma de ingresso na universidade?

Você possui financiamento e/ou auxílio estudantil?

() Sim () Não

Caso tenha financiamento e/ou auxílio estudantil,
qual(is)? _____

O curso que você frequenta foi a sua primeira escolha?

() Sim () Não

Quais atividades extracurriculares você frequenta regularmente dentro da universidade?

Quais atividades extracurriculares você frequenta regularmente fora da universidade?

Qual é a renda familiar?

- () Menos de 1 salário mínimo
- () Entre 1 e 3 salários mínimos
- () Entre 3 e 6 salários mínimos
- () Mais de 6 salários mínimos

Você mora com (assinale quantas alternativas julgar necessário):

- () Mãe
- () Pai

- () Irmã(o)(s)
() Avó
() Avô
() Amigo(s)
() Cônjuge
() Filho(a)(s)
() Pensionato
() Outros _____

Você possui uma crença religiosa?

- () Sim () Não

Qual é a importância de uma crença religiosa na sua vida?

- () Nenhuma () Pouca () Mais ou menos () Muita

O que o curso trouxe de melhor para você?

Você já pensou em desistir do curso?

- () Sim () Não

Caso sim, o que te fez permanecer ao invés de desistir do curso?

Você já sentiu alguma dificuldade relacionada a sua vida acadêmica?

- () Sim () Não

Caso sim, qual(is)?

Caso sim, a quem você recorreu para resolver essas dificuldades?

Se você pudesse mudar algo relacionado a vida acadêmica, o que seria?

Caso tenha disponibilidade e interesse para participar de uma entrevista, por favor deixe seu contato:

Celular: _____

E-mail: _____

ANEXO G- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pasqualotto e Weber (2019)

Você autoriza a gravação desta entrevista?

Codinome:

Idade:

Gênero: () Feminino () Masculino

Estado civil:

Universidade que estuda:

Curso que estuda:

Período:

Ano da previsão de formatura:

Quais atividades extracurriculares você frequenta regularmente dentro/fora da universidade?

Por que escolheu esse curso?

O que é o ensino superior para você?

Quais eram as suas expectativas ao ingressar no curso?

Como foi sua adaptação ao ensino superior?

Como você avalia o seu curso?

O que faz você se manter estudando?

Você já pensou em desistir do curso? Caso sim, o que te fez permanecer ao invés de desistir do curso?

Qual é a relação entre a sua vida pessoal e acadêmica?

O que a universidade trouxe de bom pra você?

Se você pudesse mudar algo na sua vida acadêmica, o que seria?

Há algo que gostaria de acrescentar?

ANEXO H – TRADUÇÃO ESCALA DE RESILIÊNCIA ACADÊMICA (ERA)

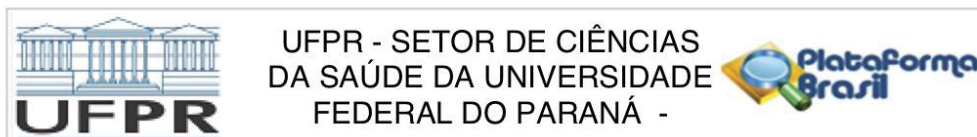
Pasqualotto e Weber (2019)

Imagine que você recebeu a nota de um trabalho escolar recente e esta foi baixa. As notas dos dois trabalhos anteriores também foram mais baixas do que você imaginava. Você estava esperando ter um histórico com boas notas por ter objetivos claros de carreira, e você não quer desapontar a sua família. O feedback que o professor deu do trabalho inclui “falta de entendimento” e “escrita e compreensão pobres”, mas também maneiras de melhorar o trabalho. Comentários similares foram feitos pelos professores que corrigiram outros dois trabalhos.

O que você faria?

| | Provável | | | | Pouco Provável |
|--|----------|---|---|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Eu não aceitaria o feedback do professor. | | | | | |
| 2. Eu usaria o feedback para melhorar o meu trabalho. | | | | | |
| 3. Eu simplesmente desistiria. | | | | | |
| 4. Eu utilizaria essa situação para me motivar. | | | | | |
| 5. Eu mudaria os meus planos de carreira. | | | | | |
| 6. Eu provavelmente me sentiria irritado. | | | | | |
| 7. Eu começaria a pensar que são poucas as minhas chances de sucesso na universidade. | | | | | |
| 8. Eu veria a situação como um desafio. | | | | | |
| 9. Eu faria o meu melhor para parar de ter pensamentos negativos. | | | | | |
| 10. Eu veria a situação como temporária. | | | | | |
| 11. Eu trabalharia ainda mais duro. | | | | | |
| 12. Eu provavelmente me sentiria deprimido. | | | | | |
| 13. Eu tentaria pensar em novas soluções. | | | | | |
| 14. Eu ficaria muito desapontado. | | | | | |
| 15. Eu culparia o professor. | | | | | |
| 16. Eu iria continuar tentando. | | | | | |
| 17. Eu não mudaria os meus planos e ambições em longo prazo. | | | | | |
| 18. Eu usaria os meus sucessos do passado para ajudar a me motivar. | | | | | |
| 19. Eu pensaria que teria poucas chances de conseguir um emprego. | | | | | |
| 20. Eu começaria a monitorar e avaliar minhas realizações e esforços. | | | | | |
| 21. Eu buscaria ajuda dos meus professores. | | | | | |
| 22. Eu me incentivaria. | | | | | |
| 23. Eu pararia de entrar em pânico. | | | | | |
| 24. Eu tentaria formas diferentes de estudar. | | | | | |
| 25. Eu estabeleceria meus próprios objetivos para realizá-los. | | | | | |
| 26. Eu procuraria encorajamento da minha família e amigos. | | | | | |
| 27. Eu tentaria pensar mais nas minhas forças e fraquezas para me ajudar a trabalhar melhor. | | | | | |
| 28. Eu sentiria que tudo está arruinado e dando errado. | | | | | |
| 29. Eu começaria a me impor recompensas e punições dependendo do meu desempenho. | | | | | |
| 30. Eu esperaria ansiosamente para mostrar que eu posso melhorar as minhas notas. | | | | | |

ANEXO I – PARECERES DOS COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VARIÁVEIS RELACIONADAS À PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NO ENSINO SUPERIOR

Pesquisador: LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 12622519.0.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.374.139

Apresentação do Projeto:

Projeto oriundo do programa de pós-graduação em educação sob a responsabilidade da Profa.Dra. LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER, tendo como colaboradora Rosana Angst Pasqualotto.

Informam os pesquisadores: A pesquisa será realizada nos cursos de Medicina e Matemática na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no curso de Física e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e os estudantes de Psicologia e Direito do Centro de Ensino dos Campos Gerais (CESCAGE).

A pesquisa será realizada nas salas de aula dos cursos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral - Avaliar os níveis de resiliência acadêmica, satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos, otimismo e burnout de acadêmicos de graduação os quais estão matriculados em cursos com maior e menor índice de evasão de universidades paranaenses.

Objetivos específicos:

• Analisar variáveis sociodemográficas dos participantes da pesquisa relacionando-as com outras

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

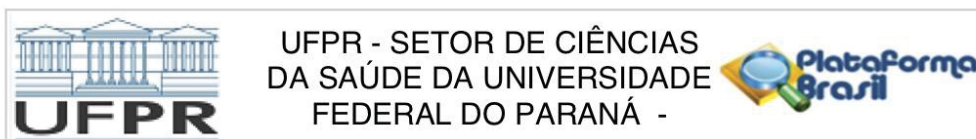
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.374.139

variáveis dependentes medidas

- Elaborar a tradução e adaptação de uma escala de resiliência acadêmica para a população brasileira;
- Comparar os resultados obtidos em alunos de diferentes Instituições de Ensino Superior e de cursos que apresentam o maior e menor índice de evasão escolar no ano de 2017;
- Compreender quais aspectos os estudantes julgam importantes para a adaptação ao ensino superior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Informam os pesquisadores: "Ao responder ao questionário e/ou participar de uma entrevista, o participante será capaz de refletir sobre suas características positivas e sua capacidade de superação diante de adversidades que encontra no contexto acadêmico. A sociedade será beneficiada com os resultados da pesquisa, pois eles poderão auxiliar na criação de projetos de intervenção com os universitários para que este termine o curso de graduação. Os riscos inerentes a essa pesquisa podem ser desconforto ou constrangimento ao responder aos questionários e/ou participar da entrevista. Para que a possibilidade de desconforto e constrangimento seja minimizada será realizado um rapport, no qual será explicado o objetivo da pesquisa e será enfatizado que o participante pode interromper ou desistir da sua participação a qualquer momento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo relevante para a atual realidade, no qual buscam os pesquisadores conhecer, através da psicologia positiva, os desafios enfrentados pelos jovens de hoje, ao ingressar na vida universitária.

Apresentam como hipóteses:

- Há correlação positiva e significativa estatisticamente entre as variáveis bem-estar, otimismo e resiliência acadêmica.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.374.139

- Há correlação negativa e significativa estatisticamente entre a variável Síndrome de burnout em estudantes e as variáveis bem-estar, otimismo e resiliência acadêmica.
- A Escala de Resiliência Acadêmica possui consistência interna e pode ser considerada uma escala validada para uso no Brasil.
- Os cursos que possuem maiores índices de evasão apresentarão os maiores índices de bem-estar, otimismo e resiliência acadêmica.
- Os cursos que possuem maiores índices de evasão apresentarão os maiores índices da Síndrome de burn out

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram originalmente anexados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

*Em caso de projetos com Coparticipantes que possuam Comitês de Ética, seu TCLE somente será liberado após aprovação destas instituições.

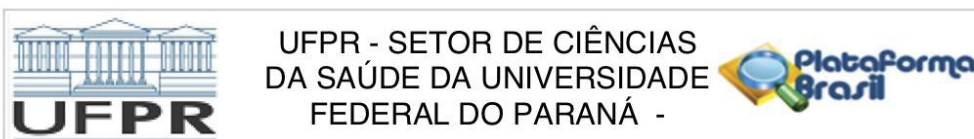
O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.saude@ufpr.br, necessário informar o CAAE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.374.139

Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|---------------------|---------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1331427.pdf | 03/06/2019 18:26:18 | | Aceito |
| Outros | Alteracoes_versao_2.docx | 03/06/2019 18:25:42 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Tcle_versao_2.docx | 03/06/2019 18:23:54 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto_versao_2.pdf | 03/06/2019 18:23:27 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Concordancia_coparticipacao_CESCAG E.docx | 26/04/2019 10:23:20 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Concordancia_coparticipacao_UEPG.docx | 26/04/2019 10:22:14 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Outros | Checklist.docx | 26/04/2019 10:21:47 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Tcle.docx | 26/04/2019 10:21:20 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Outros | Modelo_2_analise_de_merito.docx | 15/04/2019 09:13:23 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Outros | Modelo_1_carta_de_encaminhamento.docx | 15/04/2019 09:12:58 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Modelo_6_declaracao_de_compromisso_da_equipe_de_pesquisa.docx | 15/04/2019 09:12:34 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura | Projeto_detalhado_CEP.docx | 12/04/2019 19:16:59 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ | Aceito |

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.374.139

| | | | | |
|--|----------------------------------|------------------------|---------------------------------------|--------|
| Investigador | Projeto_detalhado_CEP.docx | 12/04/2019 19:16:59 | WEBER | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Concordancia_fisica_UFPR.pdf | 12/04/2019 19:16:35 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Condordancia_psicologia.pdf | 10/04/2019 11:25:27 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Outros | ataqualificacao.pdf | 08/04/2019 09:22:51 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Concordancia_Direito_CESCAGE.pdf | 08/04/2019 09:22:08 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Concordancia_Medicina_UEPG.pdf | 08/04/2019 09:21:56 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Concordancia_matematica_UEPG.pdf | 08/04/2019 09:21:39 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Concordancia_Engenharia_UFPR.pdf | 08/04/2019 09:21:08 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 06 de Junho de 2019

Assinado por:
Ilana Kassouf Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VARIÁVEIS RELACIONADAS À PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NO ENSINO SUPERIOR

Pesquisador: LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12622519.0.3001.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.409.601

Apresentação do Projeto:

Título do Projeto: Variáveis Relacionadas à Permanência de Estudantes Universitários no Ensino Superior. Muitos alunos sentem dificuldades em adaptar-se ao ensino superior, em especial no início do curso, o que pode levar à sua desistência. Há a dificuldade em acompanhar as aulas, a quantidade de matéria para estudar, dificuldades financeiras para comprar os materiais desejados, transportar-se e alimentar-se no local de estudo, problemas de relacionamento com os colegas e professores, em alguns casos mudança de cidade etc. (Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2005; Soares et al., 2014). É possível que também surjam incertezas com relação à escolha do curso e se serão capazes de acompanhar o ritmo de estudos que a vida universitária exige (McKenzie & Schweitzer, 2010; Soares, Almeida, Guisande & Páramo, 2009). Dessa forma mostra-se de grande relevância compreender quais variáveis podem estar relacionadas acadêmico se manter na universidade.

Objetivo da Pesquisa:

1.1 Objetivo geral

Avaliar os níveis de resiliência acadêmica, satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos, otimismo e burnout de acadêmicos de graduação os quais estão matriculados em cursos com maior e menor índice de evasão de universidades paranaenses.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.409.601

1.2 Objetivos específicos

- Analisar variáveis sociodemográficas dos participantes da pesquisa relacionando-as com outras variáveis dependentes medidas;
- Elaborar a tradução e adaptação de uma escala de resiliência acadêmica para a população brasileira;
- Comparar os resultados obtidos em alunos de diferentes Instituições de Ensino Superior e de cursos que apresentam o maior e menor índice de evasão escolar no ano de 2017;
- Compreender quais aspectos os estudantes julgam importantes para a adaptação ao ensino superior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos inerentes a essa pesquisa podem ser desconforto ou constrangimento ao responder aos questionários e/ou participar da entrevista. Ao responder ao questionário e/ou participar de uma entrevista, o participante será capaz de refletir sobre suas características positivas e sua capacidade de superação diante de adversidades que encontra no contexto acadêmico. A sociedade será beneficiada com os resultados da pesquisa, pois eles poderão auxiliar na criação de projetos de intervenção com os universitários para que este termine o curso de graduação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Com o presente estudo é esperado compreender quais variáveis podem estar relacionadas à permanência dos universitários no ensino superior. Após a análise dos resultados, esses serão encaminhados para os coordenadores dos cursos para que eles tenham conhecimento dessas informações. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas em acadêmicos para analisar de forma qualitativa aspectos relacionados aos desafios e superações inerentes a vida universitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.409.601

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---------------------------------------|------------------------|---------------------------------------|----------|
| Outros | Alteracoes_versao_2.docx | 03/06/2019 18:25:42 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Tcle_versao_2.docx | 03/06/2019 18:23:54 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Outros | Checklist.docx | 26/04/2019 10:21:47 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Tcle.docx | 26/04/2019 10:21:20 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Outros | Modelo_2_analise_de_merito.docx | 15/04/2019 09:13:23 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Outros | Modelo_1_carta_de_encaminhamento.docx | 15/04/2019 09:12:58 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_detalhado_CEP.docx | 12/04/2019 19:16:59 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Outros | ataqualificacao.pdf | 08/04/2019 09:22:51 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coop@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG

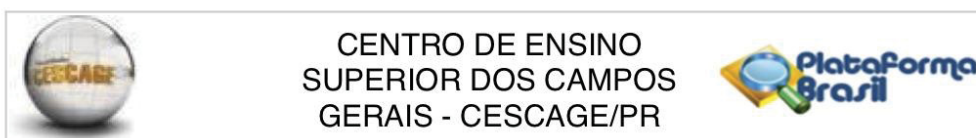


Continuação do Parecer: 3.409.601

PONTA GROSSA, 24 de Junho de 2019

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VARIÁVEIS RELACIONADAS À PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NO ENSINO SUPERIOR

Pesquisador: LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12622519.0.3002.5215

Instituição Proponente: CESCAGE CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DOS CAMPOS GERAIS - ME

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.438.226

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa será de natureza não experimental, transversal, descritiva, correlacional, quantitativa e outras variáveis serão analisadas de modo qualitativo. Ingressar em um curso universitário é sinônimo de muita alegria. Pode ser a realização de um sonho, ser o primeiro membro da família a estar cursando o ensino superior, sendo esse o começo de uma nova etapa. Porém se sabe que para tal é preciso estudar muito e participar de um processo seletivo disputado para atingir essa meta desejada. Ao ingressar na universidade, o acadêmico precisa elaborar sua carga horária com as disciplinas do curso, frequentar as aulas assiduamente, fazer trabalhos, conhecer as normas da instituição de ensino, relacionar-se com professores e alunos, apresentar trabalhos, fazer provas e passar nas matérias que optou por estudar.

Objetivo da Pesquisa:

GERAL

Avaliar os níveis de resiliência acadêmica, satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos, otimismo e burnout de acadêmicos de graduação os quais estão matriculados em cursos com maior e menor índice de evasão de universidades paranaenses.

ESPECIFICOS

- Analisar variáveis sociodemográficas dos participantes da pesquisa relacionando-as com outras

Endereço: Rua Tomazina S/N

Bairro: Olarias

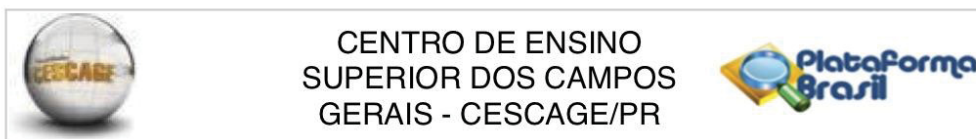
CEP: 84.025-510

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3219-8000

E-mail: cep@cescage.edu.br



Continuação do Parecer: 3.438.226

variáveis dependentes medidas;

- Elaborar a tradução e adaptação de uma escala de resiliência acadêmica para a população brasileira;•
- Comparar os resultados obtidos em alunos de diferentes Instituições de Ensino Superior e de cursos que apresentam o maior e menor índice de evasão escolar no ano de 2017;
- Compreender quais aspectos os estudantes julgam importantes para a adaptação ao ensino superior

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Os riscos inerentes a essa pesquisa podem ser desconforto ou constrangimento ao responder aos questionários e/ou participar da entrevista. Para que a possibilidade de desconforto e constrangimento seja minimizada será realizado um rapport, no qual será explicado o objetivo da pesquisa e será enfatizado que o participante pode interromper ou desistir da sua participação a qualquer momento.

BENEFÍCIOS

Ao responder ao questionário e/ou participar de uma entrevista, o participante será capaz de refletir sobre suas características positivas e sua capacidade de superação diante de adversidades que encontra no contexto acadêmico. A sociedade será beneficiada com os resultados da pesquisa, pois eles poderão auxiliar na criação de projetos de intervenção com os universitários para que este termine o curso de graduação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto bem escrito, relevante para o público envolvido. Considerando incluir outras instituições participantes, o projeto já havia sido avaliado e aprovado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão apresentados de acordo com a resolução 466/12 da CONEP.

Recomendações:

Submeter relatório parcial e final de pesquisa

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado acompanha o parecer do relator.

Endereço: Rua Tomazina S/N

Bairro: Olarias

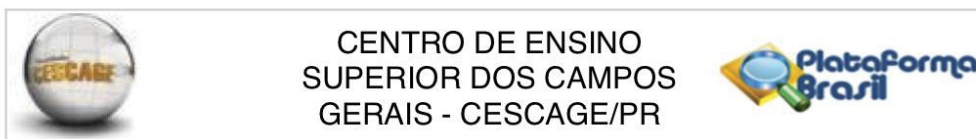
CEP: 84.025-510

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3219-8000

E-mail: cep@cescage.edu.br



Continuação do Parecer: 3.438.226

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---------------------------------------|------------------------|---------------------------------------|----------|
| Outros | Alteracoes_versao_2.docx | 03/06/2019 18:25:42 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Tcle_versao_2.docx | 03/06/2019 18:23:54 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Outros | Checklist.docx | 26/04/2019 10:21:47 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Tcle.docx | 26/04/2019 10:21:20 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Outros | Modelo_2_analise_de_merito.docx | 15/04/2019 09:13:23 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Outros | Modelo_1_carta_de_encaminhamento.docx | 15/04/2019 09:12:58 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_detalhado_CEP.docx | 12/04/2019 19:16:59 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |
| Outros | ataqualificacao.pdf | 08/04/2019 09:22:51 | LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 04 de Julho de 2019

Assinado por:
Christiane Trevisan Slivinski
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Tomazina S/N
Bairro: Olarias **CEP:** 84.025-510
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3219-8000 **E-mail:** cep@cescage.edu.br

ANEXO J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, professora responsável e Rosana Angst Pasqualotto, estudante de doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, estudante universitário, a participar de um estudo intitulado “Variáveis Relacionadas à Permanência de Estudantes Universitários no Ensino Superior”. Acreditamos que ela seja importante porque com os dados obtidos será possível conhecer as capacidades adaptativas e qualidades de universitários, e que pode auxiliar na superação de dificuldades inerentes ao Ensino Superior.

a) O objetivo desta pesquisa é avaliar os níveis de resiliência acadêmica (capacidade de lidar com as adversidades da vida acadêmica), satisfação com a vida, afetos positivos e negativos, otimismo e *burnout* (estresse crônico) de acadêmicos de graduação que estão matriculados em cursos de universidades paranaenses.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder questionários sobre a sua vida pessoal e acadêmica, e caso tenha interesse, responder uma entrevista que será gravada.

c) Para tanto você deverá estar no local que você estuda para preenchimento de questionário e entrevista, o que levará aproximadamente 20 minutos.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao constrangimento para responder algumas perguntas.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser sentir-se constrangido ao responder alguma pergunta do questionário ou da entrevista.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são a reflexão dos temas abordados nos questionários e entrevista, como o conhecimento geral aprendido com os mesmos. Os resultados poderão orientar formas de tratamento e melhorar a qualidade de vida universitária.

g) As pesquisadoras Lidia Natalia Dobrianskyj Weber e Rosana Angst Pasqualotto, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas na sala do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Rua Rockefeller, 57, sala 230, Curitiba-PR, e-mail da Rosana: roangst@gmail.com e-mail da Lidia: lidiauw@uol.com.br Telefone da Rosana: (42) 3323-7599 e 99122-2110 Telefone da Lidia: (41) 99105-1999 e (41) 3243-0373, no horário das 9:00 às 18:00 para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal:
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE:
Orientador:

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 3374/139
na data de 06/06/2019. *gh*

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, as autoras da presente pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

j) O material obtido – questionários e gravação de voz – serão utilizados unicamente para essa pesquisa e serão destruídos/descartados ao término do estudo.

l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa serão o comparecimento ao seu local de estudo, onde você já estará, folhas dos questionários e gravador, sendo que essas despesas não são de sua responsabilidade. Você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação e não terá nenhum tipo de despesa com o estudo.

m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

n) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

o) Autorizo (), não autorizo (), o uso de meu áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a anotação da entrevista, e será descartado após sua transcrição.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, __ de _____ de 2019.

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

Lidia Natalia Dobrianskyj Weber

Rosana Angst Pasqualotto

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 3374139
na data de 06.06.2019. 84

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba-PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259